



EDUCAÇÃO PARA O MERCADO: IDEÁRIO CAPITALISTA QUE CONFORMA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

  Luana Santana Góis¹

  Marivone Maria Ribeiro²

  Luzia Matos Mota³

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Luana Santana Góis
E-mail:
luana_gois@yahoo.com.br
Instituição Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Brasil

Submetido: 29/01/2019
Aprovado: 17/06/2019
Publicado: 31/07/2019

 10.20396/rho.v19i0.8654528
e-Location: e019039
ISSN: 1676-2584



RESUMO

O artigo aborda as implicações advindas da implantação do Decreto 2.208/97 com repercussões na Lei 15.415/2017 e a consequente oficialização da dualidade estrutural da educação, caracterizada pela formação intelectual para as classes dominantes coexistindo com uma escola instrumental destinada aos filhos das classes populares, configurando projetos contraditórios, cujas diferenças reproduzem e aprofundam as desigualdades sociais. Para o delineamento da análise, o trabalho mostra como a dualidade estrutural se materializou desde sua origem até alcançar os dispositivos legais do país. Traça também um painel do momento histórico em que se deu a imposição do supracitado decreto, bem como suas implicações que estão sendo retomadas na atual Reforma do Ensino Médio. Como aporte teórico para este trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas com base nos estudos sobre a educação técnica e tecnológica no Brasil, cujos resultados apontaram para uma reforma implementada na década de 1990, que é revisitada nos dias atuais, condizente com uma proposta global neoliberal, tendo em vista uma concepção mercadológica da educação, contraposto a um projeto de ensino centrado nas ciências, cultura, humanidades e tecnologias, objetivando o desenvolvimento de todas as potencialidades dos jovens e adultos trabalhadores.

PALAVRAS-CHAVE Decreto 2.208/97. Dualidade estrutural. Educação profissional. Reformas na educação.



EDUCATION FOR THE MARKET: CAPITALIST IDEOLOGY THAT SHAPES BRAZILIAN PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract

The article addresses the implications arising from the implementation of Decree 2.208/97 with repercussions on Law 15.415/2017 and the consequent formalization of the structural duality of education, characterized by the intellectual training for the dominant classes coexisting with an instrumental school intended for children of popular classes, configuring contradictory projects, whose differences reproduce and deepen social inequalities. To outline the analysis, the work shows how the structural duality materialized from its origin until reaching the legal provisions of the country. It also depicts the historical moment in which the aforementioned decree was imposed, as well as its implications, which are being resumed again in the current High School Reform. As a theoretical contribution to this work, bibliographic research was conducted based on studies on technical and technological education in Brazil, the results of which pointed to a reform implemented in the 1990s, which is presently being revisited, consistent with a global neoliberal proposal, with a view to a market conception of education, as opposed to a teaching project focused on science, culture, humanities and technology, aimed at developing the full potential of young and adult workers.

Keywords: Decree 2.208/97. Structural duality. Professional education. Education makeover.

EDUCACIÓN PARA EL MERCADO: IDEARIO CAPITALISTA QUE CONFORME LA EDUCACIÓN PROFESIONAL BRASILEÑA

Resumen

El artículo aborda las implicaciones advenidas de la implantación del Decreto 2.208/1997 con repercusiones en la Ley 15.415/2017 y la consecuente oficialización de la dualidad estructural de la educación, caracterizada por la formación intelectual para las clases dominantes coexistiendo con una escuela instrumental destinada a los hijos de las clases populares, configurando proyectos contradictorios, cuyas diferencias reproducen y profundizan las desigualdades sociales. Para el delineamiento del análisis, el trabajo muestra cómo la dualidad estructural se materializó desde su origen hasta alcanzar los dispositivos legales del país. También traza un panel del momento histórico en que se dio la imposición del citado decreto, así como sus implicaciones que están siendo retomadas en la actual Reforma de la Enseñanza Media. Como aporte teórico para este trabajo se realizaron investigaciones bibliográficas con base en los estudios sobre la educación técnica y tecnológica en Brasil, cuyos resultados apuntaron a una reforma implementada en la década de 1990, que se revisa en los días actuales, correspondiente con una propuesta global neoliberal, teniendo en cuenta una concepción mercadológica de educación, contrapuesta a un proyecto de enseñanza centrado en las ciencias, en la cultura, en las humanidades y en las tecnologías, con el objetivo de desarrollar todas las potencialidades de los jóvenes y adultos trabajadores.

Palabras clave: Decreto 2.208/97. Dualidad estructural. Educación profesional. Reformas en la educación.



INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil foi marcada pelo conflito constante entre a educação geral e a educação profissional. O sistema educacional brasileiro é caracterizado, desde suas origens, pela dualidade estrutural que dispõe de um sistema que destina aos filhos da classe trabalhadora uma educação puramente técnica, para a inserção imediata no mercado e para a reprodução da acumulação capitalista, enquanto à elite é ofertada uma formação intelectual visando à formação de dirigentes.

A origem dessa dualidade estrutural e dos conflitos está subordinada às discrepâncias entre trabalho intelectual e trabalho manual existentes desde a antiguidade e se manifesta em um sistema de educação que visa atender aos interesses de uma sociedade dividida em classes.

No Brasil, inúmeros dispositivos legais foram instituídos objetivando naturalizar a ideologia hegemônica, sempre na perspectiva das classes dominantes, numa tentativa incessante de subordinar a função social da escola para atender às demandas do capital. O Decreto 2.208/97 foi um desses aparatos jurídicos que impôs mudanças significativas na formação dos trabalhadores, provocando inúmeros prejuízos e fortalecendo ainda mais a dualidade na educação.

O propósito do presente artigo é examinar esse documento, evidenciando suas consequências impactantes para as condições de escolarização dos trabalhadores, além de destacar como a dualidade estrutural foi reforçada por meio das arbitrariedades impostas. Para atendermos esses objetivos propostos, inicialmente no primeiro tópico “Trajetória histórica da dualidade estrutural na educação” faremos uma retrospectiva histórica da dualidade estrutural que marca os sistemas educativos desde suas origens, culminando em sua manifestação na educação brasileira, tendo como referência a organização da educação profissional no Brasil. A partir daí, traçamos na segunda seção como ocorreu “A materialização da dualidade estrutural no ensino profissional do Brasil”; no terceiro item “Década de 1990: concepção mercadológica da educação” examinamos o panorama das reformas da educação profissional nessa conjuntura, para então, na quarta seção “Decreto 2.208/97: a explicitação legal da dualidade estrutural” explorar a implantação e implicações desse dispositivo para o contexto da educação nacional. Finalizamos com um subtópico “Continuidades e rupturas” realizando uma aproximação entre as mudanças determinadas pelo supracitado decreto e o atual contexto das reformas do Ensino Médio, que atingem violentamente a dinâmica da educação profissional no país.

Para o delineamento da análise utilizamos como procedimento a pesquisa bibliográfica, na qual recorreremos como aporte teórico os estudos sobre a educação profissional tecnológica realizados por exímios pesquisadores no cenário acadêmico brasileiro, como Saviani (1989, 2007), Ciavatta e Ramos (2011), Moura (2007, 2010),



Kuenzer (1999, 2000, 2001), Frigotto (1998, 2015), dentre outros teóricos cujos trabalhos são imprescindíveis para compreender a temática aqui abordada.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA DUALIDADE ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO E A MATERIALIZAÇÃO NO ENSINO PROFISSIONAL DO BRASIL

A fragmentação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional não pode ser examinada apenas em sua manifestação contemporânea. Para compreender a funcionalidade dessa dualidade na manutenção da estrutura socioeconômica do país é preciso recorrer à sua gênese e expansão, antes mesmo do processo de colonização a que fomos submetidos e atinge seu ápice com a implementação e desenvolvimento do modelo de produção capitalista. Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 29), “[...] o importante são as raízes da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável.”

Desde o advento da propriedade privada da terra e a consequente cisão dos homens em classes, trabalho e educação foram colocados em planos distintos, já que o primeiro era realizado apenas pelos não-proprietários das terras. (SAVIANI, 2007). Assim, a divisão dos homens em classes provocou também uma divisão na educação, antes plenamente identificada com o processo de produção.

Com o escravismo, instituem-se duas modalidades diferentes de educação: uma para a classe proprietária, que deu origem à escola e era centrada nas atividades intelectuais, e outra para os escravos e serviçais, que coincidia com o processo do trabalho.

Ainda de acordo com Saviani (2007), a partir desse momento deu-se a institucionalização da escola, relacionada ao surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. A contar desse período, a educação separou-se, afastando a instrução para poucos do trabalho para muitos, para manter as funções dos indivíduos na divisão social.

Após a derrocada do modelo escravista, surge na Idade Média, o modelo feudal, no qual a divisão de classes e os privilégios das castas mais altas se mantiveram e a educação escolar foi pautada nos princípios da Igreja Católica. Conforme Ponce (1996), surgem nesse período duas categorias de escolas monásticas: as chamadas escolas para oblatas, destinadas à instrução dos futuros monges, e as escolas destinadas à instrução da plebe, únicas que poderiam ser frequentadas pelas massas, cujo objetivo não era instruir, mas familiarizar os plebeus com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las submissas e conformadas.

Ao se falar em divisão de classes e a consequente dualidade estrutural, ressalta-se que até nos mosteiros existia a separação entre os trabalhadores braçais (*hommes de peine*) que configuravam o Baixo Clero, e os integrantes ricos, o Alto Clero, sobressaindo-se o “saber da



iniciação” em detrimento do “saber do vulgo”. Ainda segundo Ponce (1996, p. 92), acreditava-se que os trabalhadores dos monastérios, “[...] pelo simples fato de serem analfabetos, apresentavam mais resistência à fadiga e eram capazes de suportar uma tarefa mais longa e mais penosa.” Eis a dualidade em sua face mais perversa.

Existiam ainda as escolas “externas”, assim chamadas por se situarem fora dos muros do convento, destinadas aos clérigos seculares e a alguns nobres que queriam formação intelectual, mas que não pretendiam seguir na vida religiosa como membro do clero. (PONCE, 1996).

Na sociedade feudal havia o predomínio da economia agrária, de subsistência, com base na posse de terras, produzindo apenas o que necessitava em termos de sobrevivência da comunidade do feudo. Caso a produção excedesse a necessidade de consumo, havia a possibilidade de troca desses produtos. Contudo, a partir do avanço das forças produtivas, estimulou-se o desenvolvimento da economia com a geração cada vez maior de excedentes, o que acarretou o avanço do comércio. A intensificação desse processo culminou com a organização da produção especificamente para a troca, dando origem à sociedade capitalista. (SAVIANI, 2007).

Com o enfraquecimento do feudalismo, os senhores feudais foram perdendo poder político e econômico, cedendo lugar para a nascente classe burguesa e o surgimento do modo de produção capitalista, processo que alterou profundamente a conflituosa relação trabalho-educação.

Na sociedade moderna, marcada pelo advento do capitalismo, houve uma remodelação de todo o sistema de ensino para adaptar-se às demandas do novo modo de produção, com novas exigências de formação para que o proletariado estivesse apto para a competição do mercado. Mas essa deveria ser uma instrução simples e limitada para adquirir apenas as noções necessárias para o desempenho de sua função, bem diferente da formação dos homens destinados a conduzir a sociedade.

A educação pública exige, para ser universal, que todos os indivíduos da sociedade participem dela, mas cada um de acordo com as circunstâncias e com o seu destino. Assim, o colono deve ser instruído para ser colono, não para ser magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à Pátria, ao respeito às leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso de sua arte, mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo. Em resumo, para ser universal, a educação pública deve ser tal que todas as classes, todas as ordens do Estado dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte. (STOPPOLONI, 1924, *apud* PONCE, 1996, p. 138).

Novamente a dualidade estrutural se explicita com toda sua violência e crueldade. E a relação conflituosa e cada vez mais distante entre trabalho e educação só se exacerbou ao longo do tempo. É nesse contexto que se esboça o ensino profissionalizante, com a fragmentação constante entre trabalho e a formação intelectual.



Percebe-se nesse percurso histórico particular que os modelos escravista e feudal materializaram a separação entre trabalho e educação. Já o modo capitalista encontrou nessa dualidade um de seus mais poderosos instrumentos de dominação. A cada período histórico evidencia-se um vínculo peculiar entre trabalho e educação e os modos de produção em uso garantiram a organização da escola como instrumento de segregação e fragmentação. Conforme Saviani (1989), desde sua gênese, a escola exaltou o trabalho intelectual ao renunciar os conhecimentos ligados à produção e ao trabalho manual, reforçando a concepção da divisão entre aqueles que criam e comandam os processos de produção e aqueles que apenas os executam. No Brasil, essa lógica foi sendo perpetuada ao longo dos ciclos produtivos.

Falar em educação profissional no Brasil significa falar também do dualismo que marca todas as formas de educação formal até então desenvolvidas no país. O modelo de colonização a que foi submetido o país estabeleceu uma estrutura social injusta, marcada pela assimetria entre os grupos sociais. De acordo com Queluz (2000, p. 119), “[...] no Brasil, historicamente, oportunidades de escolaridade e trabalho têm sido negadas às classes populares, exclusão recrudescida por uma visão estigmatizada do trabalho.” Isso porque, na sociedade colonial, o trabalho, mesmo quando realizado por homens livres, trazia a marca de uma atividade escravocrata. E é essa visão negativa do trabalho que moldou as propostas iniciais da educação profissional e perdura até a contemporaneidade.

Segundo Moura (2007), a educação profissional não recebeu a atenção devida até a Proclamação da República. No século XIX não há muitos registros de ações que possam ser identificadas com a educação profissional. Existiram algumas práticas pontuais, de cunho estritamente assistencialista e/ou no intuito de conter os vícios da vida social, como o Colégio das Fábricas (1809), as Casas de Educandos e Artífices (1840) e os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854).

Apenas no início do século XX, em 1909, o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, precursoras da atual Rede Federal de Educação Tecnológica, e, ao buscar “[...] assistir estudantes menores de idade em situação de risco social, a atuação dessas escolas foi mais corretiva do que propriamente de formação técnica profissional.” (MOTA; SOUZA, 2016, p. 16).

Percebe-se que, desde seu início, a educação profissional foi erigida sobre a coluna da dualidade, já que era ofertada apenas às classes populares, diferentemente da elite que continuava a ter uma formação intelectual de base propedêutica.

A partir da década de 1930, no intuito de estruturar a educação básica e a educação profissional em atendimento às demandas da crescente modernização e desenvolvimento econômico, foram criadas as Leis Orgânicas da Educação Nacional, ou a Reforma Capanema, em homenagem ao então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Essa reforma denota o novo enfoque dado à educação no país, em virtude das inúmeras transformações políticas e econômicas que trouxeram consequências profundas para a educação. (MOURA, 2007).



Mesmo com a promulgação dos diversos decretos, a dualidade na educação mantinha-se vigente e explícita pois apenas aqueles que tinham acesso à formação propedêutica, o chamado colegial, poderiam prosseguir com os estudos no ensino superior, ratificando a fragmentação da escola e a reprodução da estrutura social cindida em classes.

Na década de 1940 há destaque para a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) como uma ação do governo para repassar à iniciativa privada o encargo de preparar mão de obra para as exigências do mercado. A constituição dessa estratégia se configura como um sistema paralelo de educação profissional, destinado a ofertar formação profissional em nível equivalente ao secundário por meio da oferta de cursos de aprendizagem rápida. (TEIXEIRA *et al.*, 2013).

Em 1961, após inúmeras discussões e debates que duraram 13 anos, entrou em vigor a Lei 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, que formalmente colocou fim à dualidade na educação, pois instituiu a chamada “equivalência”, consentindo que tanto os estudantes provenientes do Colegial quanto aqueles oriundos do ensino profissional pudessem ter acesso ao ensino superior. Segundo Kuenzer (2001, p. 16),

A equivalência estabelecida pela Lei 4024/61, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe um significativo avanço para a democratização do ensino.

Assim, apesar de ser uma alteração positiva em termos de legislação, o fim da dualidade só existiu mesmo nos documentos oficiais, não se concretizando de fato já que os processos seletivos para ingresso no ensino superior continuaram a exigir dos estudantes os conhecimentos das ciências, letras e artes, conteúdos abreviados na formação profissional em prol da preparação para o ingresso imediato no mercado de trabalho. (MOURA, 2007).

Durante o regime ditatorial, em 1971, há uma reforma considerável na educação do país. Através da Lei 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus - instituiu-se a obrigatoriedade de habilitação profissional no ensino de 2º grau e o fim do exame de admissão para o ginásio. O propósito dessas mudanças foi atender às necessidades de formação de força de trabalho para o modelo de desenvolvimento econômico implantado no país naquele momento, o tecno-industrial. Assim, foi se forjando uma concepção também desenvolvimentista da educação. (TEIXEIRA *et al.*, 2013).

Ademais, para Kuenzer (2001), a reforma também tinha como propósito conter a demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, além da despolitização do ensino secundário com a inserção de um currículo tecnicista, em harmonia com o governo autoritário vigente.

A Lei 5.692/71 parecia surgir no intuito de colocar fim à dualidade estrutural que existia entre formação profissional e formação propedêutica. Contudo, a obrigatoriedade de profissionalização do 2º grau só se efetivou nas escolas públicas, que ocorreu de forma



precarizada por não serem destinados recursos humanos e materiais para a instituição das mudanças, especificamente na rede estadual de ensino. As escolas privadas continuaram com a formação propedêutica, tendo em vista a formação intelectual da elite. Ratifica-se a velha dualidade, disfarçada em um projeto que, à primeira vista, prega a organização de uma escola que não tenha proposta diferenciada para atender a classes sociais distintas em razão das funções dos sujeitos no mundo da produção. (KUENZER, 2001).

Esse período foi marcado pela deterioração da escola pública, o que provocou a flexibilização da Lei 5.692/71, com a promulgação da lei 7.044/82 que facultava a obrigatoriedade da profissionalização. Agora a escolha passa a ser da instituição de ensino. Assim, de acordo com Moura (2007), aos poucos a profissionalização foi perdendo espaço e, na década de 1990, além das Escolas Técnicas e Agrícolas Federais, existiam poucas escolas estaduais que ainda ofertavam a profissionalização no ensino de 2º grau.

A crise econômica da década de 1980, aliada ao processo de internacionalização do capital, passou a exigir uma maior qualificação dos trabalhadores, estabelecendo condições que possibilitariam inúmeras transformações na educação do país na década seguinte, numa trajetória de reprodução das desigualdades sociais.

DECRETO 2.208/97: CONCEPÇÃO MERCADOLÓGICA DA EDUCAÇÃO E A EXPLICITAÇÃO LEGAL DA DUALIDADE ESTRUTURAL

As reformas instauradas na educação brasileira na década de 1990 foram marcadas por uma avalanche de mudanças no âmbito social, econômico e político, influenciadas pela política neoliberal com o processo de globalização da economia, da reestruturação produtiva e por organismos internacionais multilaterais reguladores, que tinham em seu escopo os ideais de sociedade do conhecimento, qualidade total, flexibilização, empregabilidade e produtividade, termos ligados ao mundo empresarial, buscando justificar a necessidade de reformulação no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Com todas essas características, prevalece a lógica do mercado e a dualidade na educação adquire sua configuração mais intensa.

Diante do processo de globalização e da reestruturação produtiva em decorrência da crise do capital e do colapso do Estado de Bem-Estar Social, o Governo de Fernando Henrique Cardoso efetivou reformas educativas induzidas pelo empresariado brasileiro e pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tinham como receituário o Consenso de Washington, documento com recomendações para que os países subdesenvolvidos se tornassem mais aptos para o desenvolvimento, e enfatizava um contexto de mercantilização e privatização da educação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).



O Consenso de Washington, instituído em 1989 pelos países ricos, com base num texto do economista John Williamson, traçou medidas a serem seguidas pelos países devedores com propostas de um severo ajuste fiscal, corte nos gastos públicos, abertura sem restrições da economia brasileira para o mercado internacional e privatização do patrimônio público, visando, segundo Ramon de Oliveira (2014, p. 202), estruturar o Estado neoliberal para garantir a hegemonia do mercado, “[...] redirecionando as prioridades nas despesas públicas, favorecendo áreas com alto retorno econômico em detrimento das áreas sociais, como saúde, educação, infraestrutura, segurança e previdência.”

De acordo com Lima Filho (2002), as agências internacionais pregoam que educação, desenvolvimento e mobilidade social são capazes de elevar o crescimento dos países em atraso. Esses argumentos, tendo por base a Teoria do Capital Humano, buscam acobertar a origem do subdesenvolvimento, desemprego e pobreza dos países periféricos, bem como os verdadeiros interesses dos países centrais quanto às relações capitalistas no âmbito internacional.

Nas palavras de Ramos (2008, p. 32), sob a ótica dos organismos internacionais, “[...] os indivíduos, os setores sociais e os países devem-se tornar competitivamente adequados às exigências do mercado [...]”, atrelando educação e produtividade como meios de “[...] combate à pobreza, de equidade social e de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos.”

Para Ramon de Oliveira (2014), a interferência dessas agências é imprescindível para que o próprio capital possa assegurar, internacionalmente, a ininterrupção do seu processo de reprodução, ao buscar adequar o novo trabalhador às demandas postas pela reestruturação produtiva, como ocorreu no processo fabril.

Assim, a partir das reformas propostas pelos organismos multilaterais, a nova organização educacional brasileira passa a ser elaborada com base nas orientações formuladas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em Jomtien na Tailândia, e teve como fruto o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no intuito de adequar os sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital. Novamente, a política educacional serviu de instrumento para a política econômica, com os processos educativos subordinados ao capital.

De acordo com Dalila Oliveira (2011, p. 326), essas reformas eram centradas na gestão, buscavam por “[...] meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada.” E, para Frigotto (2015, p. 230), essa reforma sob o ideário do capital humano, apenas “[...] alimenta o *status quo* das relações sociais e da educação no Brasil e não de mudanças dentro da ordem na perspectiva de sua superação.” Uma reforma que, sob a lógica do pensamento neoliberal, postula um



ajustamento da educação com enfoque na competitividade para novos mercados e submissão às forças produtivas, alargando ainda mais os contrastes sociais.

Diante da breve contextualização aqui realizada, evidencia-se que os termos qualidade total, produtividade, flexibilização, empregabilidade, competência, dentre outros, na verdade, mascararam os mecanismos de exclusão do capital. E foi nessa conjuntura que a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi sancionada, trazendo em seu bojo todos os reflexos das transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais atravessava o país. Através da reforma, buscou-se extrair da escola sua função de instância de democratização, com sucessivos boicotes aos direitos públicos, reduzidos a um mero serviço cujo mercado é o princípio organizador.

Tendo como discurso oficial o cenário de transformações econômicas, políticas e culturais mundiais e pautado nas orientações das instituições multilaterais, para inserção e subordinação aos planos do capital, o Governo de FHC, em 1997, através do Decreto 2.208/97, separou a formação profissional do ensino médio, vetando qualquer forma de unificar as duas vertentes. A dualidade era, por fim, oficializada.

Autores como Lima Filho (2002) e Frigotto (2015) afirmam que esse decreto teve como mentor o economista Cláudio de Moura Castro, positivista de caráter liberal e neoliberal, defensor confesso da dualidade educacional e que na época assessorava o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza. A imposição desse dispositivo legal explicitou que a educação é vista como um dispositivo a serviço da acumulação do capital, que a regula de acordo com os interesses de classe.

O Decreto 2.208/97 foi instituído pelo Governo FHC para regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que previam a realização da educação profissional tanto articulada quanto separada do ensino médio. Mesmo uma lei sendo superior a um decreto, as imposições deste é que vigoraram e a educação profissional passou a se configurar como um subsistema anexo ao sistema de ensino regular. Na avaliação de Frigotto (1998, p. 06), “[...] trata-se de uma regressão e exacerbação do dualismo, tecnicismo e fragmentação que nem a legislação do regime ditatorial conseguiu ir tão longe.”

Nessa nova configuração, a LDB 9.394/96 determinava um ensino médio de caráter propedêutico, com duração de três anos e a educação de jovens e adultos, a educação profissional e educação especial passaram a ser tratadas como modalidades de educação. (BRASIL, 1996). Já o Decreto nº 2.208/97, em seus artigos 2º e 3º, determinava que a educação profissional seria articulada, não mais integrada com a educação básica, com um currículo específico, separado da educação geral com caráter de terminalidade e reorganizado em três níveis: básico, técnico e tecnológico. (BRASIL, 1997). Os cursos técnicos deveriam habilitar profissionalmente alunos matriculados ou egressos do ensino médio, caracterizando o papel da educação profissional como complementação à etapa final da educação básica.



Reforçando a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro, os cursos técnicos teriam organização curricular própria e seriam restringidos às ofertas dos modos concomitante e sequencial ao ensino médio geral, para atender às exigências do capital, que propagava um novo tipo de trabalhador, mais intelectualizado, capaz de atender aos diversos setores da economia e com capacidade para se adaptar à flexibilidade da produção. (KUENZER, 1999).

Os cursos técnicos concomitantes permitem ao aluno cursar o ensino médio e a formação técnica simultaneamente, com matrículas e currículos diferentes, podendo ser feito no mesmo estabelecimento escolar ou em outra instituição que oferecesse a educação profissional. No entanto, para Ramos (2008, p. 10), uma “[...] formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional.” Segundo a pesquisadora, essa unidade não é uma tarefa fácil de alcançar quando as matrículas se dão na mesma instituição de ensino; quando se tratam de matrículas em instituições diferentes, os impasses são ainda maiores.

A forma subsequente é destinada a quem já concluiu o ensino médio. De acordo com Moura (2010), essa modalidade, que é justificada pelos seus proponentes como uma maneira de abarcar muitos jovens e adultos que obtiveram um ensino médio de baixa qualidade que não prosseguiram com os estudos e que não possuem uma qualificação necessária para exercerem tarefas mais elaboradas, por inépcia do estado brasileiro, ainda representa uma possibilidade de melhoria das circunstâncias de inclusão social, política, cultural e econômica desse contingente.

A organização dos cursos técnicos, de acordo com o Decreto 2.208/97, seria por disciplinas ou através de módulos e, a cada módulo concluído, o aluno tem direito a um certificado de qualificação profissional. Porém, esse sistema modular que propõe uma maior flexibilidade à educação profissional

[...] pressupõe uma racionalidade econômica do aluno que o levaria a investir acertadamente em determinados tipos de treinamento em respostas aos sinais do mercado. Mesmo que aceitássemos a existência de uma ‘ação maximizadora’ racional por parte do aluno, não há como negar que esta ação seria enormemente condicionada por restrições objetivas, tais como o leque de módulos de cursos disponíveis, a adequação aos horários dos alunos e ao local de moradia, para ficar em alguns exemplos bem concretos. (ALMEIDA, 2000, p. 12).

Essa flexibilidade pode fazer com que o aluno receba diversos certificados, mas em razão da inexistência de uma articulação entre os módulos e com uma base geral de conhecimentos, “[...] será incapaz de formar o trabalhador pensante e flexível que o MEC propõe como meta da educação profissional.” (ALMEIDA, 2000, p. 12).

Em conformidade com o Decreto 2.208/97, a educação profissional de nível básico passou a ser não-formal, destinada a “[...] qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores [...]” (BRASIL, 1997, art. 3), com prazo de tempo variável, sem regulamentação curricular que independe de escolaridade prévia do aluno para participação



nos cursos. Esses cursos, com novo formato, passaram a ser ofertados em larga escala pela iniciativa privada, legitimando a mercantilização do ensino.

Contudo, segundo Almeida (2000, p. 11), “[...] a oferta desses cursos rápidos, baratos, adequados à demanda e não acompanhados por projetos de elevação de escolaridade [...]” estavam de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial. Divergiam, no entanto, do discurso do MEC que salientava o baixo nível de escolaridade dos trabalhadores brasileiros como o mais sério problema a ser elucidado.

O curso de nível tecnológico destinava-se a alunos egressos do ensino médio e técnico, com carga horária menor que as demais carreiras da educação superior, uma maior aproximação das estruturas empresariais e direcionado a um ensino desvinculado da pesquisa e da extensão. (LIMA FILHO, 2002). Com isso, ocorreu uma multiplicação de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, sem controle quanto à sua qualidade. Frigotto (1998, p. 06) observa que “[...] sob o falso pretexto dos custos elevados e do atendimento a uma elite, instaura-se um processo de privatização e desmantelamento [...]” do ensino superior.

Com essa proposta, nas observações de Kuenzer (1999), o que se pretendia era fomentar políticas públicas educacionais que restringiram a possibilidade de elevação do ensino com qualidade para os menos favorecidos, ofertando cursos rápidos de formação técnica para uma colocação precarizada no mercado, tornando possível alguma condição de sobrevivência. Observa-se, nesse sentido, que o Decreto 2.208/97 representou uma visão conservadora ao resgatar a proposta taylorista-fordista, rompendo com o “[...] saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico.” (KUENZER, 1999, p. 133). Assim, o ensino ofertado não atendia a nenhuma das duas concepções, contrapondo-se à intrínseca articulação entre cultura, ciência e trabalho, entre pensar e fazer, entre planejar e agir.

Essa reforma trouxe enormes impactos principalmente para a Rede Federal de Educação Tecnológica, então formada pelos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EATs), que ofertavam cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, banidos pelo decreto. Essas instituições deveriam ministrar apenas formação profissional, distanciada e independente do ensino médio. Segundo Lima Filho (2002, p. 271),

A adoção de tal medida representaria o abandono da experiência pela qual as escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica eram reconhecidos socialmente como instituições educacionais de qualidade, tendo os seus egressos boa colocação no mercado de trabalho.

Para garantir a efetivação da reforma da educação profissional em afinidade com as orientações das agências multilaterais e com o argumento dos elevados custos do ensino técnico ofertado no âmbito federal, o governo instituiu, através da Portaria n.1005/97, o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, tendo como principal financiador



o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que representou, na expressão de Moura (2007, p. 17), um “[...] projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado e das grandes corporações transnacionais.” Com o PROEP, o Governo Federal buscava eximir-se do financiamento da educação, através da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir de “[...] suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresarias e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional [...]” (MOURA, 2007, p. 17) e, com isso, elevar a sua capacidade de autofinanciamento.

Para assegurar a submissão da educação aos princípios e às necessidades econômicas e forçar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a aderir às metas e diretrizes da reforma, o Governo Federal reduziu os seus repasses financeiros, obrigando a Rede a buscar aporte de recursos do PROEP, que estabelecia claramente a necessidade de separação entre o ensino regular e a educação profissional para que a Rede tivesse os seus projetos aprovados e a concessão de empréstimos pelo BID. O projeto que anunciasse algum conceito concernente ao ensino médio era prontamente rejeitado, com a clara pretensão de afastar definitivamente as instituições de educação profissional da etapa final da educação básica. (MOURA, 2007).

O BID defendia que, dessa forma, o ensino técnico se integraria à estrutura do mercado de trabalho e seria regulada por ele, “[...] tornando-se, assim, mais eficaz quanto à atenção e ao entendimento de suas necessidades e dos interesses de sua clientela [...]” (LIMA FILHO, 2002, p. 281), ou seja, a possibilidade de uma educação emancipatória é negligenciada e cede lugar a uma formação profissional limitada, que se torna mais uma peça das engrenagens do capital.

Nesta mesma direção, sob a égide da institucionalização da separação do ensino médio da educação profissional, o Governo Federal decretou ainda a Portaria nº 646/1997, determinando a redução da oferta do ensino médio nas Instituições de Educação Profissional e Tecnológica para no máximo 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio. Os proponentes da reforma queriam, na verdade, acabar com todas as vagas, excluindo de uma só vez a relação da Rede Federal com a educação básica. O percentual de 50% só foi mantido graças à mobilização e protestos dos profissionais da Rede. (MOURA, 2007).

Para Kuenzer (2000), essa desarticulação estrutural que estabeleceu duas redes distintas no sistema educacional tem sua origem na forma de organização da sociedade, que evidencia os vínculos e as contradições entre capital e trabalho. Como seus determinantes estão além dos muros escolares, procurar “[...] resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé.” (KUENZER, 2000, p. 21).

Esse contexto sob o viés da mercantilização se estendeu até 2003, quando, no governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em cumprimento a uma proposta de campanha e para atender às reivindicações suscitadas em discussões já realizadas por educadores e especialistas engajados na edificação de novos rumos para a educação do país, o Decreto 2.208/97 foi invalidado. Na expectativa de construção de uma sociedade mais



igualitária e de resgate da função social da escola é que se revogou esse decreto com a promulgação do Decreto 5.154/2004 e se restabeleceu a possibilidade de integrar a educação profissional com o ensino médio, apontando na direção de uma educação que superasse o dualismo estrutural, que dizima as esperanças de milhares de jovens que têm na educação sua única arma contra as injustiças sociais.

No entanto, muitas controvérsias cercam a publicação do Decreto 5.154/2004. Dentre elas o fato de a revogação do Decreto 2.208/97 acontecer por força de outro decreto e não mediante um projeto de lei sancionado pelo Congresso Nacional, e essa postura reproduzir a ação impositiva do governo FHC.

Para outros estudiosos, o Decreto 5.154/2004 foi inspirado na Lei nº 7.044/82, produto do regime militar, que revogou a compulsoriedade profissionalizante 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 nº 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional.”

Por outro lado, nesse debate, existem outros posicionamentos que apontam avanços com o Decreto 5.154/2004 ao resgatar o ensino técnico integrado ao ensino médio. Nesse sentido, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 27) “[...] ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado.”

Mesmo porque a dualidade foi construída historicamente na sociedade de classes, que depende dela e a utiliza nas instituições escolares para se manter. Contudo, as contradições da história apontam que a escola, ao mesmo tempo em que fornece subsídios para a reprodução da divisão de classes pode ser um instrumento para fortalecer a superação das condições da realidade, que costuma separar trabalho manual e trabalho intelectual e, com isso, distancia-se cada vez mais de um projeto societário cuja meta principal seria a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTINUIDADES E RUPTURAS

Passadas pouco mais de duas décadas desde a implantação do Decreto 2.208/97, o país vive uma conjuntura de regressão nas relações sociais e, conseqüentemente, na esfera educacional com a retomada de políticas públicas subordinadas aos interesses do capital. Novamente termos como flexibilização, eficácia, eficiência, empreendedorismo fazem parte do jargão escolar, principalmente ligados à educação profissional.

Com a pretensa justificativa de flexibilizar e tornar o ensino mais atrativo e desconsiderando as resistências e manifestações da população, em fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei 13.415 (BRASIL, 2017), originária da Medida Provisória 746/2016, que



reforma o Ensino Médio no país, surgindo um novo aparato jurídico que “[...] guarda o mesmo espírito das políticas ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990.” (FERREIRA, 2017, p. 298).

O então governo de Michel Temer ignorou obstinadamente toda a trajetória de lutas e conquistas populares em prol de concepções capitalistas que se reproduzem de forma ilimitada. Isso implica, segundo Moura e Lima Filho (2017, p. 111), em “[...] uma nova fase de radicalização do neoliberalismo, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do país, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas deste século.”

O Governo Federal apresentou a Reforma do Ensino Médio como algo inovador. No entanto, ela reflete direcionamentos presentes em reformas de décadas atrás, voltadas para atender às necessidades de mercado e valorização da ideologia do capital humano, causando um retrocesso da educação básica brasileira, principalmente no que tange o Ensino Médio Profissional. As mudanças foram impostas com a justificativa de modernizar a estrutura curricular do ensino por meio da flexibilização por áreas de conhecimento. Contudo, para Moura e Lima Filho (2017, p. 120), o governo ao centralizar a reforma na organização curricular, desconsidera “[...] as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da educação pública com qualidade socialmente referenciada.”

Com essa recente Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), o currículo passa a ser reestruturado tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 05 (cinco) itinerários formativos, que, apesar das propagandas governamentais destacarem uma pretensa “livre escolha” dos estudantes, serão escolhidos pelo sistema escolar de acordo com as condições objetivas da escola, com ênfase nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, com carga horária a ser ampliada de forma progressiva em tempo integral. Observa-se com isso, a retomada do Decreto nº 2.208/97 com a educação profissional novamente separada das outras áreas do conhecimento, reafirmando a histórica fragmentação estrutural do ensino. Essa reforma

[...] apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, esta acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 368).

Ademais, ao estabelecer a reestruturação curricular do ensino médio através de itinerários distintos, essa reforma além de negar a formação integral do estudante, desconsidera o ensino médio como etapa final da educação básica, como determina a LDB. Além disso, o aligeiramento da formação profissional está presente na reforma por meio de vivências práticas de trabalho e com a possibilidade de conceder certificados intermediários de qualificação nas etapas



de terminalidade específica para a formação. Todavia, Moura e Lima Filho (2017, p. 125) ressaltam que esse tipo de profissionalização “[...] dificultam aos egressos desse itinerário o acesso ao ensino superior, já que deles serão subtraídos conteúdos de formação geral das ciências naturais, humanas e sociais.”

Dentre outras mudanças impostas pela reforma que engloba as redes privada e pública, regulares e de educação profissional, destacam-se a possibilidade dos sistemas de ensino contratarem professores dotados de notório saber com base na experiência profissional para atuarem no ensino médio, desqualificando e desvalorizando a atividade docente. Há também o incentivo à privatização ao estabelecer parcerias com instituições de educação privadas para realização de formação técnica e profissional à distância e ampliação da oferta de turno integral – dificultando a permanência na escola dos estudantes trabalhadores.

Percebem-se com essa reformulação do ensino médio pressupostos adotados por reformas anteriores ao conservar o caráter mercadológico e resgatar o fortalecimento da dualidade educacional e social que historicamente perpassa o sistema de ensino, intensificando a precariedade do sistema público de educação. Em outras palavras, repetidamente assiste-se ao sucateamento da educação com um único objetivo: garantia de reprodução do capital.

Portanto, no capitalismo contemporâneo globalizado, a cada reforma os critérios mercantis ressurgem com maior expressividade, sejam na organização da escola, nos currículos, nas teorias pedagógicas ou métodos de avaliação, integrando tudo às forças produtivas e dissolvendo o homem das forças sociais.

Diante de todo o exposto, verifica-se que a reforma da educação profissional, de caráter impositivo, implementada na década de 90, através do Decreto nº 2.208/97 e seus instrumentos normativos, ao desvincular a formação geral da profissional, criou redes e sistemas educacionais distintos, com base nas recomendações das agências internacionais e dos empresariados brasileiros, tendo em vista uma concepção mercadológica da educação, contrapondo-se a um projeto de ensino, centrado nas ciências, cultura, humanidades e tecnologias, objetivando o desenvolvimento de todas as potencialidades dos jovens e adultos trabalhadores.

Condizente com uma proposta global neoliberal, a reforma educacional instituída pelo MEC, buscando alinhar a formação profissional à reestruturação produtiva e marcada pela racionalidade econômica, reduziu os investimentos financeiros, privatizou o ensino técnico e instituiu uma educação básica fragmentada, numa perspectiva de formação aligeirada para que as classes menos favorecidas pudessem atender às demandas dos setores produtivos; princípios que assistimos serem retomados na recente Reforma do Ensino Médio.

Outrossim, significou um retrocesso na história da educação ao institucionalizar a dualidade e desvincular a educação propedêutica da educação profissional, retomando os princípios taylorista-fordista, que separa o saber acadêmico do saber prático. Com essa reforma ficou evidente a atuação intransigente da elite em consolidar o seu projeto de



modernização conservadora com um ensino que atenda aos interesses do capital internacional, estabelecendo uma educação com base na origem de classe: uma para os intelectuais e outra para os trabalhadores.

É a face mais perversa do capitalismo que busca superar suas crises com a intensificação da exploração da mão de obra do trabalhador. Através de mudanças necessárias para a manutenção da hegemonia burguesa, como podemos observar com a atual reformulação do ensino médio, buscam perpetuar a dualidade histórica do ensino brasileiro e fomentar os seus projetos sob o ideário do capital humano, cujo lema é educar para a empregabilidade. Com isso, o êxito do trabalhador depende do seu esforço, e ele se torna o único responsável pela sua situação de vulnerabilidade social, cultural e econômica.

Nesse sentido, as mudanças empreendidas distanciam-se de um projeto educacional inclusivo, com possibilidades de propiciar qualificações amplas e duradoras, centrado nos interesses dos próprios trabalhadores, numa perspectiva de educação unitária, omnilateral, de formação integrada entre o ensino médio e profissional.

Tornar essa proposta possível: eis a bandeira de luta de todos os educadores. Luta cada vez mais urgente com o desmantelamento do sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de. A influência das teorias econômicas sobre as políticas públicas de formação profissional no Brasil nos anos 90. **Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**. Petrópolis, 2000.

BRASIL. Decreto N° 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal N° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 02 mar. 2018.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42> Acesso em: 20 fev. 2018.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em:



<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FRIGOTTO, G. A política de formação técnico-profissional, globalização excludente e o desemprego estrutural. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 21, 1998, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Caxambu-MG, 1998. CD-ROM Comemorativo 25 anos da ANPED.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutivo 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho necessário**, v. 13, p. 206-233, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/8619/6182>. Acesso em: 02 abr. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico e suas consequências. *In: LIMA FILHO, D. L. (org.). Educação profissional: tendências e desafios*. Documento final do II Seminário sobre reforma do Ensino Profissional. Curitiba: Editora SINDOCEFET/PR, 1999.

KUENZER, A. Z. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 mar. 2018.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, p. 269-301, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379>. Acesso em: 01 mar. 2018.

MOTA, L.; SOUZA, R. R. Institutos Federais: determinantes históricos, políticos e cognitivos. *In: BARBOSA, W.; PIRES, L. L. A.; SANTOS, N. J. V. (org.). O IFG no tempo presente: possibilidades e limites no contexto das reconfigurações institucionais (de 1990 a 2015)*. Goiânia: IFG, 2016.

MOTTA, V. C. da.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.



MOURA, D. H. 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**, v. 31, n. 112, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/873/87315815012/>. Acesso em: 01 mar. 2018.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, v. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 01 mar. 2018.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 13 jun. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/873/87319092005/>. Acesso em: 20 fev 2018.

OLIVEIRA, R. de. **Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos 90**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

QUELUZ, G. L. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: CEFET-PR, 2000.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio Integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará**, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf. Acesso em: 08 mar. 2018.

RODRIGUES, J. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 3, n. 2 Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200002. Acesso em: 10 mar. 2018.

SAVIANI, D. Sobre a concepção de politecnia. **Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152- 180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

TEIXEIRA, M. M. *et al.* A organização da educação profissional e a questão do dualismo escolar. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 22. n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7191>. Acesso em: 02 mar. 2018.

**Notas**

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA); Especialista em Gestão de Recursos Humanos pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ/RJ); Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Técnica em Assuntos Educacionais do IFBA/Campus Porto Seguro. Contato: luana_gois@yahoo.com.br

² Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA); Especialista em Educação profissional Integrada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA); Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Assistente de Alunos do IFBA/Campus Porto Seguro. Contato: vonemar@gmail.com

³ Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Especialista em Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Licenciada em Física pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Contato: luziammota@gmail.com