

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: Volmar Meia Casa
E-mail: volmar.casa@ifms.edu.br
Instituição: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Brasil

Submetido: 29/03/2021
Aprovado: 14/06/2021
Publicado: 17/11/2022

doi 10.20396/rho.v22i00.8665129
e-Location: e022039
ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023): CASA, V. M.; MILITÃO, S. C. N. Políticas de educação profissional no Brasil contemporâneo: novo reforço da subjugação do trabalhador ao capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8665129. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8665129>. Acesso em: 17 nov. 2022.



POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: NOVO REFORÇO DA SUBJUGAÇÃO DO TRABALHADOR AO CAPITAL

 **Volmar Meia Casa***
 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

 **Silvio Cesar Nunes Militão****
 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

RESUMO

Partindo de uma breve recuperação do caráter histórico-dual que marca as políticas para a educação profissional no Brasil, este artigo tem por fito analisar as implicações decorrentes das políticas educacionais promovidas contemporaneamente pelos Governos Temer e Bolsonaro – mormente a reforma do Ensino Médio e a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica – para a referida modalidade de ensino. Para tanto, metodologicamente, recorre-se ao exame da literatura especializada e dos principais documentos oficiais concernentes à temática em tela. Conclui-se, portanto, que os Governos supracitados, pautados pela retomada acirrada da agenda neoliberal, reafirmam a educação profissional como modalidade voltada meramente à formação técnica do trabalhador.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional. Políticas educacionais. Diretrizes curriculares. Ensino Médio integrado. Educação integral.

PROFESSIONAL EDUCATION POLICIES IN CONTEMPORARY BRAZIL: NEW STRENGTHENING OF THE SUBJUGATION OF WORKERS TO CAPITAL

Abstract

Starting from a brief recovery of the historical-dual character that mark the policies for professional education in Brazil, this article aims to analyze the implications arising from the educational policies promoted at the same time by the Temer and Bolsonaro Governments – especially the reform of high school and the redefinition of the General National Curriculum Guidelines for Professional and Technological Education – for that teaching modality. To do so, methodologically, we resort to examining the specialized literature and the main official documents concerning the topic at hand. It is concluded, therefore, that the aforementioned Governments, guided by the vigorous resumption of the neoliberal schedule, reaffirm professional education as a modality focused merely on the technical training of workers.

Keywords: Professional education. Educational policy. Curricular guidelines. Integrated High School. Full education.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PROFESIONAL EN EL BRASIL CONTEMPORÁNEO: NUEVO FORTALECIMIENTO DE LA SUJUGACIÓN DE LOS TRABAJADORES AL CAPITAL

Resumen

A partir de una breve recuperación del carácter histórico-doble que marca las políticas para la educación profesional en Brasil, este artículo tiene como objetivo analizar las implicaciones derivadas de las políticas educativas impulsadas al mismo tiempo por los gobiernos de Temer y Bolsonaro – especialmente la reforma de la alta educación escuela y la redefinición de los Lineamientos Generales del Currículo Nacional para la Educación Profesional y Tecnológica – para esa modalidad de educación. Para ello, metodológicamente, recurrimos al examen de la literatura especializada y los principales documentos oficiales relacionados con el tema que nos ocupa. Se concluye, por lo tanto, que los Gobiernos mencionados, guiados por la vigorosa reanudación de la agenda neoliberal, reafirman la educación profesional como una modalidad centrada meramente en la formación técnica de los trabajadores.

Palabras-clave: Educación profesional. Políticas educativas. Lineamientos curriculares. Escuela secundaria integrada. Educación integral.

INTRODUÇÃO

A reformulação da educação profissional por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), concebidos pela Lei n. 11.892/2008, ocorreu em momento histórico caracterizado pelo advento e hegemonia do Partido dos Trabalhadores (PT) no plano do Governo Federal, bem como pela correspondente expectativa de ruptura com o ciclo de políticas neoliberais que pautaram esta modalidade de educação nos Governos Collor, Itamar e, sobretudo, de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Neste contexto, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional significou a oferta de uma educação profissional e tecnológica (EPT) integrada à formação científica, humanística e cultural como resposta ao dualismo que a caracterizou, ao longo do tempo.

Este trabalho, parte integrante de pesquisa de âmbito maior vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente, busca desvelar os principais impactos provocados pela reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) e pela instituição de novas diretrizes para a EPT, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CP n. 1/2021, sobre a organização curricular da educação profissional, mormente aquela ofertada pela Rede Federal.

Portanto, tendo por objetivo precípuo analisar as implicações decorrentes das políticas educacionais promovidas contemporaneamente pelos Governos Temer e Bolsonaro para a educação profissional, o presente estudo, ancorado em uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2003), recorre às pesquisas bibliográfica e documental para tal consecução.

A pesquisa bibliográfica, etapa imprescindível em qualquer trabalho científico, consistiu no levantamento e análise “[...] de toda a bibliografia já publicada [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 43) acerca da temática em tela, propiciando a construção do referencial teórico da pesquisa e subsidiando a posterior e concernente análise dos dados oriundos da pesquisa documental.

Por conseguinte, a pesquisa bibliográfica erigiu-se sobre a escolha de obras e autores que permitissem: a) uma compreensão histórico-crítica da organização da educação no Brasil, inclusive em sua modalidade destinada à educação profissional. Assim, a opção literária deu-se por Romanelli (1992), Santos (2003) e Saviani (2006); b) um entendimento crítico-reflexivo sobre as relações entre o mundo do trabalho, a educação profissional e as políticas para a modalidade ocorridas principalmente a partir dos anos 1990, época da deflagração da reforma neoliberal do Estado, até 2016, último ano do Partido dos Trabalhadores à frente do Governo Federal. Neste campo, os autores adotados foram Ciavatta e Ramos (2011), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2007), Pinto (2007) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2000); c) uma análise crítica das relações entre as recentes transformações no mundo do trabalho e seus impactos sobre a educação profissional. Para tanto, os autores empregados foram Antunes (2018), Caires e Oliveira (2016), Jacomeli e Gomide (2020), Orso (2020) e Ramos (2016).

Além da pesquisa bibliográfica empreendida, durante o período de agosto de 2020 a janeiro de 2021, procedeu-se a pesquisa documental por meio da busca das principais fontes primárias/atos normativos atinentes à temática em abordagem no Portal do Ministério da Educação (MEC), na página do CNE e na Base de Dados e de Publicações do Diário Oficial da União, cuja posterior análise do corpus documental coligido baseou-se nas contribuições de Cellard (2008).

Afora esta introdução e as considerações finais, o presente artigo compõe-se de duas seções básicas. A primeira delas apresenta um panorama histórico, com ênfase na promulgação do Decreto n. 2.208/1997, das principais políticas educacionais para a modalidade intentando revelar o seu recorrente caráter dual. A seção seguinte dedica-se a uma atualização do tema por meio de uma discussão atinente aos impactos curriculares ocasionados pelas políticas adotadas nos governos Temer (2016 -2018) e Bolsonaro (2019 até o presente) sobre o modelo de educação baseado na premissa da integração entre formação humanística e educação profissional e tecnológica adota pela Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) em curso desde 2004, ano da publicação do Decreto n. 5.154 que reintroduziu a possibilidade de integração da educação profissional ao Ensino Médio.

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

Historicamente a educação profissional no Brasil, em seus primórdios, esteve a cargo da iniciativa confessional e da iniciativa privada, embora contasse sempre com subsídio estatal. Em texto no qual discute a história da educação pública no Brasil, Saviani (2006) assinala que o poder público estatal assumiu tardiamente a organização administrativa e didático-pedagógica da educação, como mostra o seguinte excerto.

Foi somente com o advento da República, ainda que sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda população. (SAVIANI, 2006, p. 17-18).

A respeito da responsabilidade sobre as políticas destinadas à educação profissional Santos (2003) assinala que durante o Período Colonial esta esteve sob a incumbência das Corporações de Ofício e durante o Período Imperial o destaque foi dado às sociedades civis que atuavam por intermédio dos Liceus de Artes e Ofícios, instituições não estatais que operavam com recursos destinados pelo Estado e visavam “[...] proporcionar à população a formação de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial.” (SANTOS, 2003, p. 211).

Em sua origem a educação profissional foi marcada, segundo Santos (2003), pela discriminação do trabalho manual. O preconceito da sociedade escravista, para o autor, transplantou-se para dentro das escolas de ofício que foram, inicialmente, negadas aos escravos e destinadas aos chamados desvalidos.

Na mesma perspectiva Caires e Oliveira (2016) frisam que embora não existisse um ensino profissional sistematizado durante o Período Colonial este foi marcado pelo preconceito ao trabalho prático-manual tendo a preparação para os ofícios uma natureza informal, ao passo que à elite colonial era ofertada uma educação sistematizada de cunho intelectual e humanístico. Para as mesmas autoras, o Período Imperial contou com maior disposição política para a organização da educação no território nacional, mas a formação profissional persistiu sendo endereçada às camadas sociais baixas, os desvalidos, e, por este motivo, constituiu-se em uma medida assistencialista.

O que se percebe é que o ensino profissional nasce marcado por duas ideologias. Uma em que a educação profissional opera como um replicador do dualismo estrutural constituinte da sociedade brasileira e outra na qual funciona como instrumento de repressão da articulação política dos trabalhadores, como atesta Santos (2003) no que se refere à organização de educação profissional na passagem do século XIX ao XX:

Essa direção que foi dada tinha como objetivo não repetir o que estava acontecendo na Europa [...] em que o movimento dos trabalhadores estava se dando de forma intensa, frente às contradições apresentadas pela Revolução Industrial no campo das relações entre capital e trabalho. (SANTOS, 2003, p. 211).

Mesmo quando passa a organizar as medidas políticas para a educação profissional o Estado encara esta modalidade de educação como um caráter assistencialista. É o que ocorre com as Escolas de Aprendizes e Artífices, fundadas em 1909 por Nilo Peçanha pressionado, na ocasião, pela industrialização do país. Segundo Santos (2003) tais escolas destinavam-se aos desafortunados e a aprendizagem limitava-se ao domínio empírico de um ofício. Não obstante os problemas que enfrentava, evasão e falta de professores habilitados, o Decreto 7.566/1909, editado pelo governo Nilo Peçanha, estava lançando o germen da rede federal de escolas técnicas em todo país, em torno das quais as políticas de educação profissional iriam se consolidar como ação do Estado.

É importante assinalar que tanto Kuenzer (2007) quanto Santos (2003) mencionam que as políticas públicas destinadas à educação profissional, ao longo do tempo, operaram sob a influência do desenvolvimento industrial nacional. Neste sentido, tais políticas, consolidaram um ensino dual caracterizado por um sistema de ensino que dissocia a formação geral, de caráter científico, artístico e humanístico, da formação profissional, esta de natureza técnica e tecnológica.

A que se vincula este dualismo? Na avaliação de Ramos (2016) ele está estreitamente vinculado à disputa por projetos societários antagônicos travados entre representantes do

capital e do trabalho. Desta forma, políticas educacionais, em especial aquelas destinadas à educação profissional se configuraram ao longo de todo Século XX em um cenário de disputa entre as classes trabalhadora e burguesa. Neste horizonte as políticas estatais atuaram como o pêndulo de um relógio ora configurando-se segundo as demandas do trabalho, ora atendendo aos interesses do capital, tônica predominante. O Estado, neste sentido, administra as contradições que são constitutivas da sociedade. A este respeito, “[...] as políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 8). Entendemos que está na mobilização ativa dos trabalhadores o fator que pressiona o agente público a conformar políticas de base progressista.

Retomando o tema do dualismo da educação profissional e seu vínculo com as relações sociais produtivas que afetam as ações políticas e determinam o papel mediador desempenhado pelo Estado, Santos (2003) frisa que a intensificação do processo de industrialização do país, ocorrido a partir dos anos 1930 no Governo Vargas, foi acompanhada da consolidação das políticas destinadas à educação profissional. No entanto, estas políticas seriam marcadas pela presença de dois modelos, assinala o autor, um patronal voltado ao ensino industrial e ligado à Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o outro era o sistema oficial idealizado por Gustavo Capanema. Este modelo edificado durante o Estado Novo, entretanto, vetava aos estudantes formados em cursos técnicos a possibilidade de ingresso no ensino superior.

Nas décadas de 1950 e 1960, principalmente a partir do Regime Militar, a dualidade seria amenizada, na medida em que os estudantes egressos de cursos técnicos passaram a ter a possibilidade de cursar o ensino superior, mas em área equivalente à formação profissional obtida. A este respeito, Santos (2003, p. 219) destaca que

A equivalência estabelecida pela Lei n. 4.024/61, entretanto, não conseguiu superar a dualidade, tendo em vista a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro sendo que o ensino secundário continuou mantendo o privilégio de ser reconhecido socialmente.

Para o autor supracitado, esta situação demonstra o histórico desprezo da sociedade brasileira pelo trabalho manual/industrial.

No decênio posterior, a reforma do ensino secundário operada pelos militares tornaria compulsória a habilitação profissional. Por meio da Lei n. 5.692/71, o regime militar estabeleceu a profissionalização compulsória e universal, independentemente da origem de classe do alunado, do chamado ensino de segundo grau. Assim, pela lei supracitada, “[...] todas as escolas de segundo grau deveriam assegurar uma qualificação profissional, fosse de nível técnico (4 anos de duração), fosse de auxiliar técnico (3 anos de duração).” (PINTO, 2007, p. 50).

Na perspectiva de Romanelli (1992, p. 252), ao conferir caráter de terminalidade a tal escolaridade, o governo militar intentou, sobretudo, “[...] desviar a demanda social da educação superior e lançar na força de trabalho boa parcela do contingente que procurava aquele nível de ensino.”

A despeito da profissionalização compulsória vigorar oficialmente até 1982, quando foi abrandada pela edição da Lei n. 7.044, na prática, o que se viu foi a manutenção da dualidade escolar, forte e histórica marca do ensino secundário brasileiro.

Nas décadas de 1980 e, especialmente, 1990 as políticas educacionais para a EP passaram a atender aos ditames das transformações ocorridas na organização da produção industrial. A referência é a passagem do modelo taylorista-fordista ao toyotista, bem como a consequente substituição do regime rígido de acumulação pela acumulação flexível. (KUENZER, 2007).

Para Kuenzer (2007), no campo da educação profissional, neste contexto, assistiu-se a uma manipulação ideológica do discurso da dualidade uma vez que esta era assumida, visível e percebida durante a vigência do regime de acumulação flexível como uma extensão da dualidade estrutural configuradora da sociedade capitalista e passou a ser negada a partir das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho com a inserção do discurso da flexibilização apoiado por um maior investimento em formação profissional e pelo argumento da superação da dualidade estrutural.

No entanto, o que se configurou neste rearranjo entre as relações do Estado com o capital e o trabalho foi uma crescente precarização do trabalho, bem como da formação profissional posta agora como uma responsabilidade da sociedade civil, mais do que uma obrigação do Estado. Kuenzer (2007, p. 1175) faz notar, entretanto, que o discurso da flexibilização apresenta uma contradição:

A acumulação flexível, ao demandar o estreitamento das relações entre trabalho intelectual e operacional, aproximando ciência, cultura e trabalho a partir da crescente intelectualização das atividades laborais, ao mesmo tempo que aprofunda e sofisticada as estratégias de exploração, produz o seu contrário.

Não obstante a conservação e intensificação da dualidade a autora exorta para o caráter mediador da educação escolar e, por conseguinte, a ampliação da formação complexa (aquela que não se limita à formação técnica para tarefas simples) daqueles que pertencem à classe trabalhadora.

A acumulação flexível coincide, no cenário político econômico nacional, com a reforma administrativa do Estado a partir de um ideário neoliberal conjecturado pelo Consenso de Washington que se apoiou sob o imperativo da descentralização como forma de minimizar a ação estatal sobre a oferta das políticas sociais. No Brasil, durante o duplo mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1995-2002¹, uma série de ações foram levadas a termo na educação, sendo a edição da Lei de Diretrizes e Base da

Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) as mais emblemáticas e todas elas marcadas por uma mentalidade gerencialista e pela ênfase na teoria do capital humano adequando, assim, as políticas educacionais aos requisitos impetrados pelo novo padrão de acumulação.

No que se refere à educação profissional, especificamente, esta foi regulada pelo Decreto n. 2.208/1997 que determinou um modelo de concomitância entre a formação técnico-profissional e a formação geral de ensino médio. Na análise de Santos (2003, p. 222), o Decreto reestruturou a dualidade entre formação humanístico-científica e técnico-profissional, pois o documento impossibilitou a integração das modalidades conferindo à educação profissional um tratamento de “[...] subsistema de ensino.”

Esta medida política tomada pelo Governo FHC teria sua validade encerrada somente em 2004 por meio do Decreto n. 5.154, editado pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)² no início de seu primeiro mandato presidencial, o qual inaugura o auspicioso período dos governos democráticos populares do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente da condução política do país³. Este documento serviria de baliza para a reestruturação da educação profissional e tecnológica, ao menos no âmbito da Rede Federal, segundo os princípios da indissociabilidade entre formação geral e profissional de nível médio e da formação integral do estudante.

A próxima seção apresentará, mais detidamente, o referido Decreto, de modo a evidenciar os contratos que o seguiram após as principais políticas adotadas pelos Governos mais recentes voltadas à modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

REESTRUTURAÇÃO E DESMONTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS

As políticas destinadas à educação profissional, mesmo aquelas que ocorreram no bojo dos governos progressistas de Lula e Dilma, conservam, indubitavelmente, uma ambivalência. Apesar de fomentarem a integração entre o Ensino Médio e a educação profissional, como intencionou o Decreto n. 5.154/2004, objetivando dar ao estudante trabalhador condições de compreender os vínculos e contradições existentes entre as relações sociais e o processo produtivo, o que teria se operado foi uma transformação do Ensino Médio em ensino profissionalizante. (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Na mesma perspectiva de análise, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) frisam que no Governo Lula a educação profissional seguiu um trajeto histórico controvertido, uma vez que este não teria realizado as mudanças estruturais demandadas pela classe trabalhadora.

Assim, os autores destacam que a integração entre a formação profissional e a educação básica implementada a partir do Decreto n. 5.154/2004, embora pretendesse emancipar os trabalhadores, assumiu um caráter conservador. Isto ocorreu, segundo Frigotto,

Ciavatta e Ramos (2005), porque o Decreto não revogou, à época, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional (DCNs) que haviam sido editadas no Governo FHC.

A crítica dos autores se acentua quando analisam alguns dos Programas fomentados pelo governo federal, a exemplo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), do Programa Escola de Fábrica e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que se configuraram, principalmente os dois últimos, como formação técnica aligeirada para o mercado de trabalho pondo em risco uma formação mais ampla do estudante e a própria proposta de formação integrada contida no supracitado decreto. A natureza focal de tais programas também teria contribuído para o aspecto controverso das políticas no campo da EPT.

Cabe mencionar que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1089) assinalam a dificuldade do Governo Lula em determinar novas regulamentações para esta modalidade de ensino porque este “[...] representa, na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo.” Ademais, é salutar mencionar que os estudos realizados pelos autores supracitados não alcançaram mudanças futuras realizadas pela Lei n. 11.892/ 2008 e pela Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012, que, respectivamente instituíram a RFEPCT, criaram os IFECT e fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Aliadas ao Decreto n. 5.154/2004 o mencionado texto lei e a resolução constituíram-se em um esforço político-pedagógico no tocante a oferta de uma educação profissional técnica de nível médio desenvolvida de forma integrada e voltada ao desenvolvimento integral do estudante. Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2010) o desenho curricular dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica adota um itinerário de formação que permite a integração entre a educação básica, o ensino superior e a educação profissional possibilitando a oferta de uma formação verticalizada.

Assim, para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), os Governos Lula e Dilma conferiram à EPT o formato de uma política pública, articulada às políticas sociais e econômicas, que

[...] Orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2010, p. 6)

Com respeito à mencionada Resolução n. 6/2012 que, juntamente com outros dispositivos legais, atualizou as DCNs para o Ensino Médio e para a Educação Profissional,

Caires e Oliveira (2016, p. 174) frisam que as Diretrizes de 2012 para a EPT de Nível Médio “[...] não fizeram referência, como as anteriores, à noção de competência, ligada à concepção neoliberal [...]”. Este fato constitui-se em um avanço normativo na superação do dualismo que marca historicamente a educação profissional e uma ruptura no que se refere à superação das políticas do Governo FHC para a modalidade.

As DCNs de 2012 destacam entre seus princípios a articulação entre o Ensino Médio e a preparação técnica objetivando a formação integral do estudante (Inciso I do Art. 6º) bem como exortam, no inciso IV do mesmo artigo, para a “[...] articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico [...]” (BRASIL, 2012) e o trabalho como princípio educativo (Inciso III, Art. 6º).

De acordo com as Diretrizes de 2012 a oferta de Educação Profissional de Nível Médio, na Rede Federal, deveria ser organizada em Eixos Tecnológicos, previstos no Catálogo Nacional, respeitando os itinerários formativos vinculados aos interesses regionais e às propostas político-pedagógicas das instituições de ensino.

No que tange especificamente aos Institutos Federais, pertencentes à RFEPCT, o desenho pedagógico possibilitado pelas diretrizes estruturou-se no sentido da oferta de uma formação voltada à superação da divisão entre teoria versus prática e ciência versus tecnologia. Constitui-se, ainda, em torno do trabalho assumido em sua dimensão ontológica, da pesquisa como princípio educativo e da oferta de extensão como resposta aos arranjos produtivos locais.

A reestruturação e a expansão da RFEPCT, durante os Governos Lula e Dilma, possibilitaram, não obstante seu caráter contraditório inerente ao jogo de forças político-econômicas do sistema capitalista, uma concepção de Ensino Médio integrado à EPT muito próxima dos anseios dos setores progressistas por uma formação emancipadora da classe trabalhadora.

Entretanto, a tônica da integração na perspectiva anteriormente aludida passa a sofrer forte revés com a significativa inflexão no cenário político-institucional a partir de 2016, com fortes rebatimentos no campo educacional.

Cessando a série de governos democráticos populares do PT, iniciada em 2003, a consumação do processo de *impeachment*⁴ em 31 de agosto de 2016 defenestrou Dilma Rousseff da Presidência da República e alçou definitivamente Michel Temer⁵ ao referido posto, demarcando nova fase de neoliberalismo extremado e regressivo no país.

No contexto pós-impeachment do Governo de Dilma (2011-2016) evidencia-se uma guinada em direção à dualização, que historicamente constituiu-se em uma marca da educação profissional brasileira, mediante a aprovação da Lei n. 13.415/2017, atinente à chamada reforma do Ensino Médio.

A reforma do Ensino Médio empreendida pelo referido texto legal durante a vigência do Governo Temer tem significado um retorno ao dualismo da educação, principalmente porque, nos moldes do Decreto n. 2.208/1997, editado pelo Governo FHC, retoma a dissociação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, ao passar a considerar a Formação Técnica como um dos 5 itinerários do Ensino Médio que não precisa, necessariamente, ter correspondência com a formação científico-humanista do estudante.

Caires e Oliveira (2016) vão mais longe ao se referirem aos impactos da reforma do Ensino Médio sobre a EPT. Afirmam que o documento significa uma volta à Reforma Capanema, pois não valoriza a integração e trata a educação profissional tão somente como uma, dentre outras, possibilidade de arranjo formativo de nível médio.

A princípio, a reforma do Ensino Médio, iniciada com a Medida Provisória (MP) n. 746, de 20 de dezembro de 2016 e posteriormente convertida na Lei n. 13.415, 16 de fevereiro de 2017, não se referiu ao Ensino Integrado ofertado pelos IFECT. Estes mantiveram sua autonomia político-pedagógica, mas não ficaram ilesos à mudança.

Relativamente aos impactos da reforma do Ensino Médio sobre a carga horária cabe frisar que os IFECT foram atingidos pela Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018: que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). A BNCC reduziu em 600h a carga horária destinada à formação básica. Isto obrigou os IFs a diminuírem a carga horária das unidades curriculares do chamado núcleo básico, uma vez que estas instituições trabalhavam com uma carga horária acima do máximo de 1800h que foi estabelecido pela BNCC. De forma prática, a reforma do Ensino Médio ampliou a carga horária da parte diversificada do currículo o que dá ao Ensino Médio muito mais um ar de ensino especializante do que integrador.

Outro impacto sofrido pelos IFECT diz respeito ao currículo. A supressão de algumas disciplinas e o discurso da organização em itinerários formativos sob a escolha do estudante revela, principalmente no que se refere ao itinerário profissionalizante, uma fragmentação do currículo uma vez que tal itinerário profissionalizante pode ser ofertado sem uma base científica e humanística sólida.

Destaque-se também que o inciso IV, introduzido pela lei que reformou o Ensino Médio, no artigo 61 da LDB n. 9.394/1996, abriu a possibilidade de admissão de professores com notório saber no itinerário destinado à formação técnica e profissional do estudante em mais um claro sintoma do reforço da dualidade.

Sem dúvida, um dos aspectos mais controversos da reforma do Ensino Médio diz respeito à inclusão de profissionais com notório saber, reconhecido pelos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, no rol das categorias de profissionais da educação escolar básica, o que concorre sobremaneira para a flexibilização/desregulamentação da formação docente e da carreira do magistério.

Na análise de Jacomeli e Gomide (2020, p. 165),

[...] ao admitir que indivíduos com notório saber possam dar aula, evidencia-se que não haverá investimento na formação de professores e os especialistas com notório saber farão ‘bicos’ na profissão docente. Isso configura-se numa total desregulamentação do trabalho do professor.

O Governo Temer marcou o retorno exacerbado da agenda neoliberal ao cenário das políticas sociais no Brasil e a reforma do Ensino Médio vinculou-se a este quadro, sendo caracterizada pela falta de debate do governo emedebista com os setores representativos dos trabalhadores da educação e entidades da comunidade científica. Seu sucessor, como veremos, tem mesclado uma política que flerta com o militarismo, com o ultraneoliberalismo e com o conservadorismo extremado, dentro de um quadro no qual as reformas operadas por Temer ganham continuidade e/ou intensificação.

O governo de Jair Bolsonaro⁶, instalado em 2019, simboliza a força da aliança liberal conservadora no cenário nacional contemporâneo, caracterizado pelo acirramento da agenda neoliberal, fragilização da democracia, regressão nos direitos sociais e ataques sem precedentes à educação pública.

A educação profissional no Governo Bolsonaro foi alvo do Future-se, Programa lançado pelo MEC em julho de 2019 voltado à conversão da gestão de Universidades e IFECT segundo as ferramentas do empreendedorismo e da inovação. Este Programa dá um tratamento de organização, e não de instituição social, às Universidades e aos Institutos Federais aproximando-os de um modelo gerencial/mercantil característico das organizações privadas. Na avaliação de Orso (2020, p. 249), o Future-se melhor se traduz pelo emprego de outras expressões homófonas, “[...] do tipo ‘mercantilizem-se’, ‘virem-se’ [...]”.

A nomeação de reitores não eleitos tem sido uma praxe do atual Governo Federal que, com isto, pretende promover um alinhamento ideológico dos IFECT à sua gestão em nome de um discurso visionário que apregoa o combate a um marxismo cultural pretensamente presente nas instituições públicas estatais. Ademais, esta medida tolhe a autonomia destas instituições de ensino.

Especificamente com respeito às políticas destinadas à educação profissional três documentos merecem destaques: 1) o Parecer CNE/CP n. 7 de 19 de maio de 2020 que visou instituir novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei n 11.741/2008, uma vez que esta lei deu nova redação à LDB; 2) O Parecer CNE/CES n. 17 de 10 de novembro de 2020 que reanalisa o Parecer n. 7/2020 e 3) a Resolução CNE/CP n. 1 de 05 de janeiro de 2021 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Esta resolução revoga a Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002, bem como a Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012, que instituíram as DCNs para os Cursos Superiores de Tecnologia e as DCNs para a EPT de nível médio, respectivamente.

A revisão das DCNs para a EPT durante o Governo Bolsonaro está vinculada a sequência reformista da educação iniciada no Governo Temer e objetiva enquadrar a EPT

na esteira das propostas da reforma do Ensino Médio e da BNCC. É o que atesta o texto do Parecer n. 7/2020 conforme segue

As mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017, por meio do art. 36, ao flexibilizarem a organização curricular do ensino médio “*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*”, inclusive por meio de um itinerário dedicado à “Formação Técnica e Profissional”, exigem que as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se alinhem às demandas dos setores produtivos e que sejam capazes de responder adequadamente aos atuais desafios apresentados às instituições e sistemas de ensino do país, em especial, quanto à oferta de novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio, contribuindo com a aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país e rompendo com o imobilismo que compromete a produtividade do trabalhador brasileiro, sobretudo, quando comparado aos trabalhadores dos países desenvolvidos. (BRASIL, 2020b).

A extensa citação contém os motivos que incitaram a edição de novas Diretrizes para a EPT. É possível perceber, dentre outras coisas, uma desconfiguração da proposta de formação integrada e integral para a EPT, conforme proposta posta em prática pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008 que visava institucionalizar uma educação profissional técnica que primava pela articulação desta com o Ensino Médio. O Parecer n. 7/2020 é explícito quanto a intenção de reconfiguração da EPT a partir das demandas do capital e não das necessidades do trabalho uma vez que as mudanças propostas pela reforma do Ensino Médio “[...] exigem que as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se alinhem às demandas dos setores produtivos [...]”. (BRASIL, 2020b).

Ademais, ao atrelar as novas DCNs para a EPT às “[...] novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores [...]” (BRASIL, 2020b) não se pode deixar de mencionar, mesmo que brevemente, as teses recentemente defendidas por pesquisadores como Antunes (2018) que denunciam que as novas alternativas de profissionalização se constituem em processos predatórios do trabalho que se caracteriza, agora, pela *uberização* dos trabalhadores. Já os novos trabalhadores são estes que passam a se comportar como empreendedores de si, bem ao gosto das ideologias neoliberais, que não contam mais com as proteções trabalhistas.

Outra intenção contida no Parecer n. 7/2020 é de reforço do dualismo da educação uma vez que as Diretrizes se voltam para a necessidade de “[...] formação de técnicos de nível médio [...]”. (BRASIL, 2020b). Não é sem motivos que a lei que reforma o Ensino Médio, Lei n. 13.415/2017, cria um itinerário formativo técnico que pode ser cursado pelo estudante de forma dissociada do estudo dos fundamentos científicos e sociais que afetam os processos produtivos.

Quanto ao Parecer n. 17/2020, este apenas corrigiu algumas indicações pontuais feitas pela SETEC em nota técnica na qual a referida Secretaria apreciou a proposta para as novas Diretrizes contidas no Parecer n.º 7/2020.

Com relação à Resolução CNE/CP n. 1/2021, esta contém uma série de passagens textuais que tornam evidente o fato de que estamos diante de um projeto político para a EPT de nível médio que reforça a dualidade estrutural brasileira e introduz, desde os currículos, uma mentalidade e práticas que operam com a formação de um trabalhador empreendedor, sem capital registre-se de passagem, proativo e que assume, para si, a responsabilidade de sua empregabilidade em um contexto socioeconômico no qual o Estado se desincumbe da oferta de políticas sociais, de proteção do trabalho e de promoção do emprego.

Neste sentido, o Inciso VII do Art. 3º da mencionada Resolução afirma que um dos princípios da EPT é a indissociabilidade entre saber e fazer que se alcançará mediante um ensino que valorize “[...] as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes.” (BRASIL, 2021). Ressalta-se o caráter pragmático da formação profissional pretendida pelas novas Diretrizes e o saber-fazer como uma das molas exortadoras dos estudantes.

O cotejamento da revogada Resolução n. 6/2012 com a vigente Resolução n. 1/2021 nos permite evidenciar com maior consistência o abandono da proposta de integração da formação profissional com o Ensino Médio e a intenção de investimento em um currículo voltado somente para a formação técnica do estudante. Assim, ainda quanto aos princípios norteadores da EPT o Inciso I do Art. 6º da Resolução n. 6/2012 sustentava a “[...] relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante [...]” (BRASIL, 2012), ao passo que o Inciso I do Art. 3º da Resolução n. 1/2021 apregoa a “articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes. (BRASIL, 2021). No câmbio das Diretrizes aquela aprovada em 2021 abandona a formação integral do estudante como um dos princípios do currículo da EPT e, em contrapartida, refere-se à itinerários formativos que aproximam esta modalidade de ensino às necessidades do mercado e promovem uma formação instrumental do estudante.

O Art. 5º das DCNs trata da organização da EPT em itinerários formativos, o que já é uma prática. No entanto, a novidade é que os itinerários poderão ser construídos pelos estudantes e não precisarão ser propiciados por uma instituição educacional (Art. 5º, § 5º, Inciso III). O texto permite que a formação profissional se dê por reconhecimento de competências adquiridas em ambiente de trabalho. Não há a obrigatoriedade que de a EPT se desenvolva, assim, em articulação com a com a Educação Básica.

Especificamente com respeito a Educação Profissional Técnica de Nível Médio as Diretrizes dão ênfase ao caráter prático da formação como está presente no § 1º do Art. 15: “Os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático e

específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos.” (BRASIL, 2021). Com respeito a qualificação profissional o Art. 14 exorta que os cursos deverão estar voltados ao desenvolvimento de saberes instrumentais.

Com respeito à organização da EPT de nível médio as Diretrizes mantiveram as formas integrada, concomitante e/ou subsequente ao Ensino Médio. Porém, o fato novo está em que os cursos profissionais ofertados nas formas integrada e concomitante deverão obedecer às finalidades do Ensino Médio, reformulado em 2017 e à BNCC. Resta saber se ao atender à Diretrizes do Ensino Médio os IFECT deverão, por exemplo, adotar os mesmos itinerários formativos propostos pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Isto significaria a desconfiguração curricular dos Institutos e o desmonte da possibilidade de uma formação profissional integrada ao Ensino Médio.

As novas Diretrizes afirmam uma formação profissional de natureza técnica dissociada de bases humanística, científica e artística. Elas têm um caráter prático acentuado e enveredam a formação profissional de nível médio para a restrita observância das aprendizagens, chamadas essenciais, fixadas pela BNCC. O problema se agudiza quando as DCNs de 2021 tratam da formação docente para a EPT, com destaque para dois pontos que denotam o atual cenário de desmonte da EPT, a saber: a) o texto permite aos professores não licenciados que atuam na modalidade o reconhecimento de seus saberes profissionais, após 5 anos de docência na EPT, como certificação equivalente à licenciatura; b) as Diretrizes passam a admitir profissionais com notório saber para o exercício da docência na educação profissional de nível médio. Não obstante sua crucialidade, tais pontos serão oportunamente desenvolvidos em trabalho vindouro, pois fogem ao escopo e limites do presente artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho observou que o modelo dual de educação, na educação profissional, foi a tônica de organização desta modalidade desde o período colonial. É fato que a partir da fundação da República e da capacidade de organização dos trabalhadores algumas propostas políticas avançaram na tentativa de superação desta herança histórica. Um exemplo recente foi a reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da qual se originaram os Institutos Federais de Educação e sua proposta político-pedagógica de implantação e oferta de educação profissional integrada ao Ensino Médio visando a formação integral do estudante membro da classe trabalhadora.

No entanto, é sabido que a Rede Federal é responsável pela menor fatia percentual de matrículas na EPT, mas seu esforço de oferta de um ensino de qualidade ainda pode inspirar outras experiências políticas pelo país.

Infelizmente este não foi o caso ocorrido com a reforma do Ensino Médio, a partir de 2016, que negligenciou em sua proposta o modelo exitoso adotado pela Rede Federal. A universalização da experiência da Rede Federal não se materializou tão somente em razão

do maior investimento efetivo que sua estrutura e condições de funcionamento (laboratórios, bibliotecas, professores com plano de carreira e dedicação exclusiva, núcleo pedagógico com psicólogo, pedagogo e assistente social e corpo técnico-administrativo em quantidade adequada) requerem, mas, acima de tudo, devido a uma opção política irmanada com um projeto societário nefasto aos membros da classe trabalhadora.

Esta opção que cristaliza sistemas educacionais fragmentados conforme a origem social do estudante tem sido a medida das ações políticas encabeçadas pelos Governos Temer e Bolsonaro em se tratando da educação profissional e tecnológica, como se observou neste texto.

Se pensarmos nas políticas educacionais no contexto dos contratos sociais vigentes na sociedade capitalista poderia se afirmar que na gangorra das ações estatais a base elevada, na atual conjuntura, flerta com segmentos representativos do capital o que requer dos segmentos ligados aos trabalhadores da educação uma intensificação das medidas de resistência e a persistência no debate pela democratização e oferta qualitativa de educação profissional, técnica e tecnológica àqueles que vivem do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, n. 74, Seção 1, ano 135, Brasília, p. 7760-7761, 18 de abr. 1997. Disponível em: <https://bityli.com/Lb3i2>. Acesso em: 06 jan.2021

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 142, Seção 1, ano 141, Brasília, p. 18, 26 de jul. 2004. Disponível em: <https://bityli.com/SdAsI>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 26 de set. 1909. Disponível em: <https://bityli.com/62FaO>. Acesso: 06 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 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**, Seção 1, p. 6377, Brasília, 12 de ago. 1971. Disponível em: <https://bityli.com/yAp5q>. Acesso: 30 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da**

União, Seção 1, p. 19539, Brasília, 19 de out. 1982. Disponível em: <https://bityli.com/IWcAikbe>. Acesso: 30 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, n. 248, Seção 1, ano 134, Brasília, p. 27833-27841, 23 de dez. 1996. Disponível em: <https://bityli.com/91Wfj>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 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**, n. 136, Seção 1, ano 145, Brasília, p. 5-6, 17 de jul. 2008a. Disponível em: <https://bityli.com/dLHvavX>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 253, Seção 1, ano 145, Brasília, p. 1-3, 30 de dez. 2008b. Disponível em: <https://bityli.com/XuEqpsFby>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n^{os} 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. 5.452, de 1^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 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**, n. 35, Seção 1, ano 145, Brasília, p. 1-3, 17 de fev. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/Okjc8>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, n. 3, Seção 1, ano 159, Brasília, p. 19-23, 6 de jan. de 2021. Disponível em: <https://bityli.com/VKGUkl>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, n. 184, Seção 1, ano 149, Brasília, p. 22-24, 21 de set. de 2012. Disponível em: <https://bityli.com/xeweQnFko>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CES, n. 17, de 10 de novembro de 2020**. 2020a. Reanálise do Parecer CNE/CP n. 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei n. 11.741/2008, que deu nova

redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <https://bityli.com/sEEnLKYSI>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial da União**, n. 247, Seção 1, ano 139, Brasília, p. 162-163, 23 de dez. de 2002. Disponível em: <https://bityli.com/UQyAyVeQo>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017. **Diário Oficial da União**, n. 242, Seção 1, ano 155, Brasília, p. 120-122, 18 de dez. de 2018. Disponível em: <https://bityli.com/22yr0>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP, n. 7, de 19 de maio de 2020b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei n. 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <https://bityli.com/DIIFReqm>. Acesso em: 04 jan.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação Profissional e Tecnológica: concepção e Diretrizes**. Brasília: SETEC, 2010. Disponível em: <https://bityli.com/tyYbCuOHj>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, n. 184-A, Edição Extra, Seção 1, ano 153, Brasília, p. 1-2, 23 de set. de 2016. Disponível em: <https://bityli.com/xZFvD>. Acesso em: 04 jan. 2021.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <https://bityli.com/NgDAomCXI>. Acesso em 06 jan. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, esp., p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://bityli.com/WhMeLXVYf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

JACOMELI, M. R. M.; GOMIDE, D. C. Notório saber: desregulamentação da formação docente na Lei da Reforma do Ensino Médio. *In*: LIMA, A. B. de; PREVITALI, F. S.; LUCENA, C. (org.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 153-169.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://bityli.com/xYSXvcEO>. Acesso em: 06 jan. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ORSO, P. J. As razões profundas dos ataques à escola pública. *In*: LIMA, A. B. de; PREVITALI, F. S.; LUCENA, C. (org.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 241-277.

PINTO, J. M. de R. O ensino médio. *In*: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Xamã, 2007. p. 47-72.

RAMOS, M. Projetos Societários em disputa no Brasil Contemporâneo: a universalização da Educação básica e a educação profissional. *In*: MOURA, D. H. **Educação profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da educação profissional. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo Século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, D. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AUTORIA:

* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Campus de Nova Andradina. Contato: volmar.casa@ifms.edu.br

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. Professor vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente. Contato: silvio.militao@unesp.br

COMO CITAR ABNT:

CASA, V. M.; MILITÃO, S. C. N. Políticas de educação profissional no Brasil contemporâneo: novo reforço da subjugação do trabalhador ao capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-20, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8665129. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8665129>. Acesso em: 17 nov. 2022.

Notas

¹ Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

² Filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

³ Tal período teve continuidade com a eleição de Dilma Vana Rousseff, também filiada ao PT e eleita para um duplo mandato presidencial (2011-2018), abreviado no ano de 2016 mediante controverso processo de impeachment, pormenorizado mais adiante.

⁴ O *impeachment* de Dilma Rousseff teve início no dia 2 de dezembro de 2015, com a aceitação pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de denúncia por crime de responsabilidade. No dia 17 de abril de 2016 o Plenário da Câmara autorizou a abertura do processo de *impeachment* (367 votos a favor, 137 contrários e 7 abstenções). Na continuidade do processo no âmbito do Senado, foi aprovado em 12 de maio de 2016 o afastamento da titular do cargo, assumindo interinamente a Presidência da República o vice Michel Temer. Com a aprovação da cassação do mandato de Dilma Rousseff no dia 31 de agosto de 2016 (61 votos favoráveis e 20 contrários), Michel Temer foi empossado Presidente da República de forma definitiva, cujo mandato encerrou-se em 31/12/2018.

⁵ Michel Miguel Elias Temer Lulia, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), anteriormente – até 2017 – designado Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

⁶ Jair Messias Bolsonaro elegeu-se à Presidência pelo Partido Social Liberal (PSL), do qual se desfilou em novembro de 2019, mantendo-se sem legenda partidária até o presente momento.