

Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017

Maria Adélia Costa¹

Eduardo Henrique Lacerda Coutinho¹

¹Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. Este texto tem por finalidade problematizar a lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), no sentido de compreendê-la como um retrocesso às políticas da educação profissional. Trata-se de uma análise documental, e possibilitou entender que, historicamente, as políticas para a educação profissional vêm subjugando essa formação aos desmandos do mercado de trabalho, submetendo-se aos modos de produção capitalista. Destarte, a atual lei não contribuiu para valorização do ensino técnico, tampouco favoreceu políticas de formação docente para essa modalidade de ensino. Ao contrário, induziu o notório saber que é uma maneira de garantir profissionais, não professores, regentes de salas de aula para educação profissional técnica de nível médio.

Palavras-chave: **Educação Profissional. Notório Saber. Itinerários Formativos.**

ABSTRACT – Professional Education and the Reform of High School: law nº 13.415/2017. This text has the purpose of problematizing Law nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) in the sense of understand it as a reverse of professional education policies. It refers to a documentary analysis that made it possible to understand that, historically, the policies for a professional education have been subjugating this formation to the absurdities of the labor market, subjecting itself to capitalist modes of production. Thus, the current law did not contribute to valorization of technical education, nor favored policies of teacher training for this type of teaching. The opposite, it has induced the notorious knowledge that it is a way of guaranteeing professionals, not teachers, regents of classrooms in professional technical high school education.

Keywords: **Professional Education. Notorious Knowledge. Training Itineraries.**

Introdução

Este texto tem por finalidade suscitar a problematização e a reflexão a respeito da lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), que altera as leis: 1) 9.394/1996 (Brasil, 1996) – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e 2) 11.494/2007 (Brasil, 2007) – que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Além disso, revoga a lei nº 11.161/2005 – que dispõe sobre o ensino da língua espanhola, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

As inquietações que motivaram essa discussão se fazem no limiar de profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que desde 1994 vêm trabalhando na Educação Profissional Técnica de Nível (EPTNM), em cursos de graduação e pós-graduação. Dito isso, propomos uma incursão na trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de 1909 (ano em que a União criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional e gratuito para os *meninos desvalidos da fortuna* (Brasil, 1909)) a 2017 para trazer história e argumentos que indicam que a lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) é uma curvatura para a permanência e a indução da dualidade educacional brasileira. Essa lei, além de reforçar a ideia criticada e contraposta por Goodson (1997), de uma educação para as mãos e outra para a cabeça, tende também a cristalizar perspectivas de uma formação profissional técnica de nível médio que seja autônoma, crítica e libertadora.

A Formação Humana e uma Subordinação Histórica da Educação Profissional às Políticas Capitalistas

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Brasil, tem seu marco histórico em 23 de setembro de 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, assinou o Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909), que criou e sistematizou nas *capitais dos Estados da República*, as Escolas de Aprendizes Artífices. Um dos fatores balizadores para a publicação dessa normativa foi o fim do trabalho escravo no país e a necessidade de atender 636 fábricas instaladas. Para uma população com 14 milhões de habitantes e um total de, aproximadamente, 54 mil trabalhadores, fazia-se necessário uma política de controle da classe proletária, dos filhos dos trabalhadores e, sobretudo, considerando a necessidade de qualificar força de trabalho para a economia acentuatadamente agrário-exportadora, com predominância das relações de trabalho rurais pré-capitalistas (Brasil, 2009).

Frente a esse cenário, entende-se que o ensino técnico no Brasil tem sua gênese constituída sob bases ideológicas discriminatórias e elitistas, pois se destinava a preparar as crianças da faixa etária entre 10 a 13 anos da camada periférica da sociedade brasileira, os chamados pobres e desfavorecidos da sorte, para o aprendizado de um ofício, como um modo de *salvar* essas crianças das mazelas do mundo. Além disso,

tinha um caráter disciplinador, visando a preencher o tempo ocioso dessas crianças, prevenindo-as, assim, da criminalidade. Vale destacar que esse aspecto traduz a ideia de que, caso os filhos dos proletários ficassem na ociosidade, poderiam tornar-se marginais. Isto é, a falta de uma ocupação profissionalizante seria possível causa para desvio de conduta dessas crianças. Contudo, o que de fato se objetivava era a qualificação da força de trabalho de baixo custo financeiro para a produção fabril e agropecuária da época.

Com o passar dos anos, a educação Profissional (EP) incorporou jovens e adultos em sua destinação, preservando a identidade de se dirigir à classe trabalhadora, qualificando mão de obra para o mercado de trabalho. Isto é, embora a EP tenha ampliado a idade dos sujeitos a serem formados profissionalmente, continuou ofertando uma educação técnica que se destinava aos filhos dos trabalhadores para atender à demanda posta pelo mercado, o que significa reconhecer que vinha se consolidando na formação de uma identidade própria, aquela que se propõe a qualificar trabalhadores para os postos de trabalho.

Desse modo, na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deveria “[...] ocorrer de modo a habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (Frigotto, 2003, p. 26). Assim sendo, o fio condutor da história da EPT é o capital, tendo a divisão social e técnica do trabalho determinada pelas forças produtivas (Kuenzer, 2001), sob uma ótica instrumentalista e pragmática, na vertente de adequação ao mercado de trabalho, que foi acentuada nos anos 1940 com a criação da rede de escolas técnicas industriais e agrícolas, (Frigotto, 2003).

No Brasil, a oferta de uma estrutura dual de educação se materializou por meio de escolas de formação profissional para a classe trabalhadora e escolas de formação acadêmica para a elite, a hegemonia e a burguesia. Um dos aspectos fundamentais da hegemonia, segundo Portelli (1977), é exatamente a criação de um bloco ideológico que permite à classe dirigente manter o monopólio intelectual, por meio da atração das demais camadas de intelectuais, o que favorece não apenas o exercício da função dirigente, mas também de sua função dominante.

Nessa estrutura, a educação profissional destinada aos filhos dos trabalhadores, subordinando-se às necessidades e às demandas do processo de acumulação do capital (Frigotto, 2003). Não obstante, a educação contribuiu com a divisão social e técnica do trabalho por meio de currículos escolares diferenciados, distinguindo a formação intelectual da formação manual, conforme denunciado por Goodson (1997), um currículo para a cabeça (ensino propedêutico) e outro para as mãos (ensino técnico). Costa (2016) ressalta que a separação entre mão e cérebro é um agravante para a formação profissional da perspectiva da educação politécnica porque o território da educação geral, acadêmica, propedêutica é fortemente definido cabendo à formação técnica, à educação profissional, um *status* periférico nesse processo.

Nessa dualidade educacional, os cursos profissionais não possibilitavam o acesso ao ensino superior. Somente com a Reforma Capanema, em 1942, com a promulgação das Leis Orgânicas, é que os egressos desses cursos técnicos puderam ascender aos cursos superiores. Portanto, foi a partir dessa reforma que se abriu uma via de acesso ao nível superior para os egressos dos cursos secundários/profissionalizantes. Contudo, mesmo que se tenha considerado a possibilidade de acesso aos egressos dos cursos técnicos ao nível superior, entende-se que não ocorria equidade de oportunidades, pois de acordo com Kuenzer (2005), os matriculados ou egressos dos cursos profissionais tinham os conhecimentos voltados para um campo específico de trabalho, do aprendizado de uma profissão, e, portanto, era necessária uma adaptação para um currículo que era composto por disciplinas acadêmicas como línguas, ciências, filosofia e arte.

A contradição é pendular, pois, se por um lado, possibilitava o acesso dos egressos dos cursos profissionalizantes ao nível superior, por outro, o limitava por meio de currículos desprovidos dos conhecimentos e saberes necessários para o ingresso a esse nível de ensino. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o dualismo se consolida no plano de valores e dos conteúdos da formação, prevalecendo no ideário social, o preceito de que o ensino técnico se destinava aos filhos das classes trabalhadores, qualificando-se para a destinação ao mercado de trabalho e não ao ensino superior. O binômio formação (educação) e trabalho (emprego), sustentava o ideário dos modos de produção que, por conseguinte, desembocava nos currículos escolares, reforçando a formação dual.

Com a promulgação da lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), a formação específica (técnica) passou a ser o cerne da base da formação do ensino de 2º grau (atualmente denominado de ensino médio). Foi a denominada *Lei da profissionalização compulsória*, pois, todos os cursos ofertados ao nível de 2º grau, obrigatoriamente, destinavam-se a uma habilitação profissional plena ou parcial. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que essa lei possibilitaria a superação do dualismo presente no nível médio. Entretanto, a resistência de diferentes segmentos sociais, sobretudo aqueles cuja formação se consolidava em escolas de preparação para o ensino superior e dos empresários do ensino (escolas privadas), levaram ao reestabelecimento dessa compartimentação estrutural na forma de oferta da educação.

Cunha (2014) destaca que houve as adesões e as rejeições a esse projeto de profissionalização compulsória. Assim, as críticas de alunos, de administradores educacionais e de empresários do ensino assumiram dimensão política. Considerando que o Brasil vivia em uma ditadura civil-militar, as manifestações contrárias se realizavam com dificuldades. Uma das significantes rejeições apresentadas a esse projeto foi o fato de que:

[...] os alunos não receberam passivamente a nova ordem da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Apesar de uma motivação difusa, mas efetiva

para com a aquisição de uma habilitação profissional, eles reagiram à introdução de disciplinas profissionalizantes, por diminuírem a carga horária das que lhes interessavam para os exames vestibulares. Reagiram, também, à cobrança de mais e mais caras taxas nas escolas públicas, como medida para financiar a reforma projetada (Cunha, 2014, p. 922).

Frente a esse cenário, destaca-se que as tensões, resistências e pressões culminaram na revogação da lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) e na promulgação da lei nº 7.044/82 (Brasil, 1982), que suspendeu a obrigatoriedade de profissionalização no 2º grau. Com efeito, permaneceram cursos profissionalizantes que conferiam às escolas técnicas federais a função de formar técnicos com qualidade. Essa lei não rompeu com o dualismo educacional, mas sim, consolidou uma matriz cultural discriminatória, pois segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena, que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam tais cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.

No ano de 1986, no governo Sarney, instituiu-se no país o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico (PROTEC), que visava o delineamento de uma política pública cuja finalidade era alavancar o ensino técnico no Brasil. Para tanto, se propôs a implantar 200 novas escolas técnicas, industriais e agrotécnicas, no intuito de reduzir o índice de precariedade desse nível de ensino. Para Ramos (2006), essa ação tinha por finalidade projetar um maior índice de desenvolvimento do país, possibilitando o atendimento às demandas do interior, por oportunidades de desenvolvimento regionais. Contudo, esse propósito não se consolidou, visto que o PROTEC não cumpriu sua meta de expansão, se limitando a implantação de menos de 25% dessa meta alcançando a criação de apenas 47 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 9.394 (Brasil, 1996). O ensino do 2º grau passou a ser denominado *ensino médio*, compondo a totalidade da educação básica. Inicialmente, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), foi tratada de forma independente da educação básica, sobretudo do ensino médio. No entanto, embora o decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a) afirme que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, somente a partir de 2008, por meio da lei nº 11.741 (Brasil, 2008c), é que a EPTNM passou a compor a educação básica como uma modalidade de ensino.

Em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi promulgado o decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997), que regulamentava a LDB, tornando a oferta dos cursos técnicos com currículo próprio de modo independente do ensino médio, podendo ser realizada somente nas modalidades concomitante ou subsequente. Isso significou o fim da perspectiva de uma educação profissional politécnica:

A concepção de educação politécnica, principalmente em sua dimensão infraestrutural, define-se na luta pela liberdade no trabalho, na medida em que busca métodos de reconstrução da identidade do trabalhador com o produto de seu trabalho, por meio da mediação da compreensão totalizante do processo de trabalho. Esse tipo de compreensão abrir-lhe-ia caminho para uma atuação mais ampla, propiciada pela polivalência, no processo de produção da existência. Politecnicidade pressupõe, assim, domínio teórico-prático do processo de trabalho. Em suma, o que a concepção politécnica de educação propõe, em sua dimensão infraestrutural, é a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, as quais apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho (Rodrigues, 2005, p. 272).

As ideias do autor contribuem para o entendimento de que a formação profissional necessita ser pautada pelos princípios da politécnica, para que os trabalhadores não sejam apenas um artefato ao mercado de trabalho, mas que, sobretudo, sejam sujeitos que, ao executarem suas atividades profissionais, sejam capazes de compreender e dominar o processo teórico-prático do trabalho. Isto é, que a formação profissional possibilite uma educação emancipadora e crítica da sociedade e seus contextos contraditórios entre capital, trabalho e educação.

Esse cenário se estende e se complementa ainda em 1997, com a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), com uma lógica curricular produtivista e privatista para atender aos acordos neoliberais com os organismos internacionais. Fortifica-se a ideia de Estado Mínimo, que pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser realizada pelas forças do mercado, as mais racionais e eficientes possíveis (Minto, 2016).

Esse processo baliza-se pela lógica competitiva e individualista, característica das políticas neoliberais. Tais políticas traduzem acordos internacionais e se enraizaram em toda América Latina (AL), sobretudo a partir do Consenso de Washington, recomendando que o Estado se retirasse da economia para que os países da AL se submetessem às forças do mercado (Bandeira, 2002).

Leher (1999) afirma que o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) determinou as diretrizes para a reforma educativa da América Latina e da África não apenas como receituário de sugestões, mas sim como parte de acordos de ajustes estruturais. Desse modo, as influências do Banco Mundial na EPT não contemplavam um projeto de desenvolvimento socioeconômico e cultural do País, mas sim uma visão mercadológica, segregando a formação humana e condicionando-a aos processos produtivos por meio de uma qualificação ou capacitação técnica para inserção imediata aos postos de trabalho.

Atendendo ao receituário do Consenso de Washington, as políticas do governo FHC, para a EPTNM, como o PROEP, foram implantadas tanto para a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como para

a expansão da rede de Educação Profissional, mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Além disso, propunha aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseado em estudos de mercado (Menezes, 2001). Se por um lado, aparenta-se uma política de valorização da EPT, por outro, essa normativa impõe a oferta de uma educação profissional desintegrada da formação geral, pois para o mercado o que interessa e interessava era a força de trabalho qualificada, sem necessariamente promover a elevação de escolaridade.

Associada a essa ação foi publicada a Lei nº 9.649/98 (Brasil, 1998), que desobrigava a União de criar escolas técnicas. A expansão da oferta da Educação Profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderia ocorrer em parceria com estados, municípios, setor produtivo ou organizações não-governamentais. Desse modo, o Estado se isentaria da obrigatoriedade de manutenção e gestão financeira desses novos estabelecimentos de ensino. Acredita-se que essa foi uma das formas mais cruéis de desacelerar a expansão da EPTNM, bem como de possibilitar a educação básica gratuita e de qualidade, com formação humana e profissional as classes marginalizadas e retiradas do centro das sociedades capitalistas.

A Educação Profissional e os Desafios de uma Formação Humana Integrada

A partir de 2003, no primeiro governo do então presidente Lula, o cenário da EPT começava a se movimentar por meio de discussões e debates. Um desses movimentos foi a organização do Seminário Nacional sobre *Ensino Médio: Construção Política*, realizado em Brasília, que teve como eixo e balizamento da concepção de ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura. A concepção de formação que permeava esse horizonte era a de sujeitos autônomos, tecnicamente capazes de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção, mas, politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais (Brasil, 2004b). Outra importante ação foi a revogação do decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), que desmantelava a educação profissional, restringindo-a a qualificação e capacitação profissional para atender o modo capitalista de produção. Em contraposição, publicou-se o decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a), conhecido como o decreto conciliatório, porque possibilitou a (re)integração da educação profissional ao ensino médio, apesar de não ter extinguido outras formas de oferta, como a concomitante.

A formação integrada na perspectiva da educação politécnica, para Frigotto (2003), é aquela que não dá a fórmula, mas a base do entendimento das coisas: da Física, da Química, da eletricidade; mas também da sociedade, dos seres humanos, da Psicologia, da Arte e da cultura. Contribuindo com essa concepção, Saviani (2003, p. 140) esclarece que:

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o proces-

so de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

Nesse aspecto, considera-se que as formas de oferta, concomitante e subsequente, de Educação Profissional possibilitam “[...] um rude empobrecimento científico e humanístico do currículo, em nome de uma abstrata e populista valorização da competência e da habilidade” (Leher, 1998, p. 131). Desse modo, um dos grandes desafios na oferta dos cursos técnicos integrados é a materialização de uma formação humana, científica e tecnológica, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Esses eixos devem ser interligados, integrados, conectados e nunca dissociados.

Não obstante, considera-se que os movimentos de luta em prol de uma formação profissional integrada, iniciados em 2003, foram fundamentais para a EPTNM, sobretudo ao se considerar a publicação do decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a) e a promulgação da lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008c), que alterou os dispositivos da LDB (Brasil, 1996), visando a 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 (Brasil, 2008c). De 1909 a 2008, a EPTNM esteve à margem das políticas de Educação Básica (EB), pois as normativas legais, como as leis de diretrizes e bases não incorporavam a Educação Básica. Assim, entende-se que a lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008c), foi um avanço para a EPTNM, à medida que passa a ser tratada como modalidade da EB.

A Reforma do Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017: aceitar ou resistir?

A medida provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016), que antecedeu a lei 13.415/2017 (Brasil, 2017b), foi alvo de protestos e resistências por diversos segmentos sociais que lutavam e lutam por uma formação integrada. Além das críticas referentes ao conteúdo da MP, houve também considerações referentes à forma pela qual essa medida foi promulgada, uma vez que não houve o envolvimento dos segmentos educacionais para analisar os pontos e os contrapontos desta reforma. Assim, a lei 13.415/2017 (Brasil, 2017b) não foi apresentada para consulta

aos sujeitos que mais entendem de educação, a saber, os especialistas, mestres, alunos e gestores em Educação Escolar.

Os idealizadores dessa reforma justificaram a urgência da promulgação da referida lei com o fato de que, desde 2009, essa modalidade de ensino não tem alcançado bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e que, portanto, os currículos deveriam ser modificados. O Ideb foi criado em 2007, “[...] pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (Brasil, s.d). Os dados estatísticos do Ministério da Educação (MEC) e do INEP no ano de 2015, apontam que o ensino médio nas escolas do país está estagnado desde 2011, com índices abaixo do previsto pelo MEC, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 – O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Ensino Médio – Brasil 2016

Ensino Médio	2005	2007	2009	2011	2013	2015
IDEB	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7
META	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados obtidos no Observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/indicadores>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

De fato, observa-se que o ensino médio não tem atingido a meta determinada pelo Ideb, que, em 2013, foi de 4.3, ficando 0.6 abaixo desse índice. Em 2015, permaneceu com 3,7 quando a meta era 5,2. Embora se possa reconhecer a necessidade de investimentos nesse nível de ensino para que se alcance os índices desejados, considera-se que atrelar o baixo desempenho do ensino médio às questões curriculares é um condicionante superficial que visa a responder a população que não está satisfeita com esses resultados. Destarte, reformar o currículo do Ensino Médio não é garantia de melhoria na qualidade da Educação Básica, pública, pois o investimento nessas instituições, sobretudo nas estaduais e municipais, não tem atendido a necessidade de ensino de qualidade por exemplo, no que se refere à melhoria de laboratórios, de salas de aula, de acervo bibliográfico, dentre outros aspectos. Além disso, os planos de carreira dos professores não têm sido atrativos, assim como também não têm sido razoáveis os salários, já que para conseguir uma sobrevivência digna, induz os docentes a trabalharem dois ou três turnos, visando a melhorar a renda mensal. Uma medida adotada pela União visando a melhoria dos salários dos professores brasileiros foi a publicação da lei nº 11.738/2008 (Brasil, 2008b), que estabelece o piso mínimo para esses profissionais da educação. Conforme informado pelo MEC (Piso..., 2017, online), em 2017, o professor que tem carga horária mínima de 40 horas semanais e formação em nível médio (modalidade curso normal), não pode receber menos do que piso nacional do magistério que é de R\$ 2.298,80.

Frente a isso, e com base em Saviani (2005), entende-se que as discussões no âmbito educacional permeiam a necessidade de retomar um discurso crítico, que considere as relações entre a educação e os condicionamentos sociais, de tal forma que a prática social seja indissolúvel da prática educativa. E nesse sentido, a prática educativa não se desvincula da prática social. Não é possível pensar em melhoria de índices educacionais sem elaborar políticas de investimentos em planos de carreira dos profissionais da educação, em infraestrutura física e humana das instituições de ensino. Não obstante, é por meio das relações sociais orgânicas que o processo ensino-aprendizagem vai se consolidando e assim, “[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo” (Saviani, 2005 p. 12-13). Com efeito, vale destacar que, assim como Saviani (2005), apreende-se que a escola não é apenas reprodutora da sociedade, mas também pode ser instrumento para mudanças societárias, pois, à medida que educa, forma-se um novo homem.

Impactos da Reforma do Ensino Médio na Educação Profissional

No tocante aos impactos da lei 13.415/2017 (Brasil, 2017b), na organização política e didático-pedagógico dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, têm-se as situações que serão apresentadas nos itens a seguir.

Itinerários Formativos e a Educação Profissional

Conforme disposto no art. 36, o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (Brasil, 2017b). Organizar um currículo por itinerários formativos pode incorrer no agrave de limitar o jovem ainda indeciso em escolhas *profissionais* futuras. Escolhas essas que serão determinantes no acesso aos cursos de graduação, que dada a especificidade desse nível de ensino, são cursos profissionalizantes. Portanto, essa forma de organização do ensino médio engessa a possibilidade da superação entre as fronteiras do conhecimento, posto que a organização curricular se limita a escolhas por itinerários desconexos e solitários.

Ainda que se considere essa situação, compete ressaltar que o Ministério da Educação, em 2008, instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que é um instrumento que disciplina a oferta de cursos da EPTNM, visando a orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral, no tocante ao planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. Além disso, tem a finalidade de atender as novas demandas

socioeducacionais. Consta no CNCT, 227 cursos distribuídos em treze eixos tecnológicos (Brasil, 2014).

Além do mais, entende-se que a revogação da lei nº 11.684/2008a, que previa a inclusão de Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio, foi um retrocesso ao entender que tal supressão não cause danos a aprendizagem dos alunos de ensino médio. A rigor, pressupõe-se que tais disciplinas constituem a possibilidade da materialidade de discussões críticas a respeito das especificidades da educação e do mundo do trabalho, sobretudo quando o ensino médio se faz na integração com a educação profissional. A partir de 2017, as disciplinas de Educação Física, Sociologia e Filosofia passam a ser componentes obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficando a critério das instituições formadoras organizarem a sua forma de oferta em conformidade com o desenho curricular proposto para o ensino médio.

Como fica a EPT na Forma Integrada?

Antes de se discutir, especificamente, a EPT na forma integrada, entende-se ser necessário problematizar a atual situação em que se encontra o trâmite da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encaminhada em novembro de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, [...] e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade (Brasil, 2017a, p. 7).

Como descrito nesse excerto, a BNCC trata-se de uma normativa para a Educação Básica, que segundo a LDB, é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1996). Diante disso, causa estranhamento o MEC encaminhar ao CNE a terceira versão da BNCC para aprovação e nesse documento ser abortado o ensino médio. Qual ou quais seriam os interesses da União em produzir e encaminhar para aprovação um BNCC excluindo-se o ensino médio da Educação Básica? Excluindo sim. Mesmo que essa exclusão não seja definitiva, a versão terceira desse documento *Educação Básica: competências gerais da Base Nacional Comum Curricular*, não trata do ensino médio. Essa BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais apenas para a educação infantil e o ensino fundamental.

Na particularidade da EPT, o parágrafo 3º, da lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) diz que a critério dos sistemas de ensino, o itinerário formativo poderá ser integrado, e se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput* (Brasil,

2017b). Essa prerrogativa possibilita a manutenção do ensino técnico integrado, tanto nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, quanto na rede estadual e privada. Contudo, embora haja esse benefício, há que se questionar se o governo federal irá fazer a manutenção e/ou expansão desses cursos, caso haja interesse institucional em assim permanecer. Logo, questiona-se: serão liberadas verbas para manutenção e expansão de cursos que tem o currículo integrado com a formação geral que é composta de disciplinas da BNCC? Haverá concurso para professores da carreira de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) para as disciplinas da BNCC ou será restrito apenas para os docentes da EBTT que lecionarem disciplinas específicas da educação profissional – formação técnica? Qual ou quais os limites da autonomia institucional serão mantidos sem danos aos projetos institucionais que vão de encontro às políticas governamentais?

Certificação de Saberes do Labor

O 6º parágrafo, do art. 4º da Lei nº 13.415/2017, deixa brechas para que, a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considere a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação. E também a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Brasil, 2017b).

Considera-se que essa proposta remete à educação profissional da década de 1940, quando o então ministro da educação, Gustavo Capanema, em resposta ao crescente processo de industrialização, promulga um *pacote* de normatizações para a educação brasileira, das quais ficaram famosos os decretos 1) Decreto-lei nº 4.244/42 (Brasil, 1942c): Lei Orgânica do Ensino Secundário; 2) Decreto-lei nº 4.073/42 (Brasil, 1942b): Lei Orgânica do Ensino Industrial; 3) Decreto-lei nº 6.141/43 (Brasil, 1943): Lei Orgânica do Ensino Comercial; 4) Decreto-lei nº 8.529/46 (Brasil, 1946a): Lei Orgânica do Ensino Primário; 5) Decreto-lei nº 8.530/46 (Brasil, 1946b): Lei Orgânica do Ensino Normal e; 6) Decreto-lei nº 9.613/46 (Brasil, 1946c): Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Esses decretos foram denominados de Leis *Orgânicas da Educação Nacional*, e marcaram a Reforma Capanema.

O contexto político com que foram publicados esses decretos era consequência do golpe de Estado de 10 de novembro de 1937, ocorrido no governo de Getúlio Vargas, que com o apoio militar, implantou o que se denominou de Estado Novo, mas que, na prática, foi uma ditadura, pois o Congresso Nacional foi fechado e se passou a ser governado por meio de Decretos-Leis, tais como os supracitados (Palma Filho, 2005). Tanto Cunha (2014) como Palma Filho (2005) destacam a dificuldade de relatar as rejeições e resistências a essas práticas autoritárias, pois se estabeleceu a censura.

Embora tenha ocorrido o controle da imprensa, dos meios de comunicação e o controle das manifestações políticas, houve também

formas de se expressar os *gritos* contra essa ditadura. A oposição a esses desmandos foi formada por um amplo leque que concentrava os partidos liberais-democráticos, socialistas e comunistas, incluindo os dirigentes políticos que tiveram seus direitos políticos cassados, como Miguel Arraes, Leonel Brizola, Carlos Lacerda e Juscelino Kubitschek. Esses cidadãos acreditavam que a organização das massas era o caminho para o restabelecimento do Estado de Direito, da democracia (Cunha, 2014).

Para este estudo, analisar-se-ão alguns aspectos do decreto-lei nº 4.073/42 (Brasil, 1942b), denominado de Lei Orgânica do Ensino Industrial. A finalidade do recorte desse decreto é apontar ideias correlacionadas entre a lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) e o decreto supracitado. Ou seja, intenta-se problematizar o itinerário formativo para a educação profissional, sobretudo no que se refere “[...] a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho” (Brasil, 2017b, art. 36, parágrafo 6, inciso II) que está em sintonia com o Decreto nº. 4.073/42, no art. 8º, cuja oferta dos “[...] cursos de ensino industrial se organiza nas seguintes modalidades: a) cursos ordinários, ou de formação profissional; b) cursos extraordinários, ou de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional; c) cursos avulsos ou de ilustração profissional” (Brasil, 1942b, art. 8).

Destaca-se que esses cursos *profissionalizantes* não se articulavam com o ensino secundário, não possibilitando, inclusive, a verticalização dessa formação, por meio do acesso ao ensino superior. Desse modo, os cursos superiores eram prioritários para aqueles sujeitos que se formavam no ensino secundário, e, por conseguinte, permite a interpretação do viés excludente aos quais se destinavam os estudantes dos cursos profissionais. Essa situação pode ser compreendida como uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional (Romanelli, 2005).

Embora se possa reconhecer que a lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) não impeça o acesso aos cursos de graduação, como feito na Reforma Capanema, entende-se que uma formação fragmentada, compartilhada em itinerários formativos possa dificultar a verticalização daqueles sujeitos que optarem pela formação profissional. Essa crença é balizada pela compreensão que, por não ser obrigatória a formação integrada e ao possibilitar que as instituições façam as escolhas para a organização curricular, os conhecimentos necessários a ascensão aos cursos de graduação sejam insuficientes para a aprovação em vestibulares. Isto é mais preocupante para a classe trabalhadora, que não terá direito de escolha, uma vez que as instituições públicas terão condições de ofertar, somente o que estiver dentro de suas possibilidades de recursos físicos, financeiros e humanos.

Posto isso, entende-se que a reforma do ensino médio, sobretudo na especificidade da educação profissional, é um retrocesso à trajetória histórico-cultural da formação profissional. Itinerários intermediários representam qualificação da força de trabalho para atender de forma

imediatamente e acriticamente os modos de produção capitalista. Representa subordinar a educação profissional aos donos do capital, além de retomar a dualidade da educação básica que oferta um ensino propedêutico, acadêmico para a elite e uma formação tecnicista, pobre para os pobres. Pobre no sentido de não proporcionar a democratização dos conhecimentos, bem como desprever a organização do pensamento crítico e autônomo.

Não se trata de defender uma educação emancipadora, que negue o mercado de trabalho. Trata-se de reconhecer que a educação, sobretudo a educação profissional, pela especificidade de formar para as profissões, tem a missão social de interagir com o contexto sociopolítico, cultural, científico, tecnológico, econômico e financeiro. Concebe-se que a EPT tem o compromisso de formar o trabalhador em sua integralidade para que ele, ao vender sua força de trabalho para o capital, não o faça de forma submissa e alienada.

Com efeito, compete ressaltar que, esse entendimento emancipador da educação profissional não tem a pretensão de negar o mercado de trabalho, mesmo porque não se forma profissionalmente um técnico de nível médio para o desemprego. Contudo, o ponto de vista da educação emancipadora possibilita ao sujeito transcender a perspectiva meramente de uma formação instrumentalizada para os postos de trabalho e situar o trabalhador no contexto sociopolítico e cultural a qual se está inserido. Há que se esclarecer, também, que esse ponto de vista não insinua que, o trabalhador que não frequentou cursos técnicos está vendendo a sua força de trabalho de forma submissa e alienada. O que se defende é que os cursos de formação profissional se balizem nos binômios: educação e trabalho; cultura e sociedade; técnica e tecnologia.

Problematizar a lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) é obrigação dos sujeitos que estão comprometidos com uma formação profissional politécnica, com uma educação pública, gratuita, obrigatória e única para os jovens, que possibilite o rompimento do monopólio da cultura, do conhecimento. Uma educação profissional que seja capaz de superar a dualidade de trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo. Além disso, uma formação *omnilateral* (ou seja, multilateral, integral) da personalidade, de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica, possibilitando, assim, a integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais (Rodrigues, 2005).

Não se pode aceitar sem *grito* a indução que a lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) faz para a educação profissional, no sentido de instituir cursos de qualificação, aperfeiçoamento ou especialização profissional, como foi realizado em 1942. A educação tecnológica requer elevação de escolaridade e, portanto, não aceita mais a condição da educação profissional no limiar de uma definição restrita, tecnicista e alienada como determinada nas leis orgânicas da Reforma Capanema, época em que os elaboradores das leis entendiam que a finalidade dos cursos técnicos

era o ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria.

Formação de Professores ou Notório Saber?

Sobre a docência nos cursos de educação profissional, no que tange aos arranjos curriculares para o itinerário formativo *formação técnica e profissional*, têm-se duas situações que contrariam as ideologias de uma formação balizada pelo princípio da politecnia. A primeira refere-se à possibilidade explícita na lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b, art. 16, parágrafo 8), da oferta da EPT ser “[...] realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições”. Assim, as instituições de EPT têm a prerrogativa de constituir parcerias com os setores privados e o sistema S de ensino. É importante ressaltar que essa condição de contrato entre público e privado também remete aos anos de 1940, época em que a Reforma Capanema criou a organização do *Sistema S*, tendo a primeira instituição desse conjunto de sistema denominada de *Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários* (SENAI), normatizada por meio do Decreto nº 4.048/1942a. Essa contextualização é para entender que, apesar de ter passado 75 anos da Reforma Capanema, a lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) apresenta uma relação orgânica com algumas demandas postas nessa reforma. A relação de público/privado pode ser uma conexão que esvaziará as instituições públicas de maiores investimentos em infraestrutura física e humana, dificultando a universalização ou expansão do ensino médio em instituições de ensino público, gratuito e de qualidade.

A segunda situação e não menos importante, refere-se a não obrigatoriedade da formação em cursos de licenciaturas para a docência na EPT. Ora, a lei permite que todo profissional bacharel que atestar notório saber em qualquer habilitação técnica, poderá receber certificado para o exercício da docência. Não obstante, e ainda mais agravante, é a prerrogativa de que qualquer profissional, independentemente de seu nível ou grau de formação, possa comprovar seu saber e se tornar professor em cursos de educação profissional. Ou seja, qualquer cidadão, formado ou não, se comprovar o domínio técnico da profissão a que se destina a habilitação profissional, poderá dar aula em cursos técnicos de nível médio. É importante registrar que as diretrizes pelas quais deverão ser utilizadas na comprovação desses saberes não ficam determinadas pela supracitada lei.

Considera-se que essa permissão vai de encontro a toda luta e discussão sobre a necessidade de se implantar políticas de governo para que a profissão professor seja exercida por profissionais devidamente formados para tal. O art. 61 da LDB foi acrescido da possibilidade de se acolher “[...] os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais [...]” (Brasil, 2017b, art. 61) para atender, especificamente, a educação profissional.

Sobre a possibilidade de reconhecimento do notório saber, a LDB nº 9.394/1996, em seu art. 66, diz que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, sendo complementado pelo parágrafo único, com a seguinte redação: “[...] notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (Brasil, 1996, art. 66). Desse modo, entende-se que a LDB permitia o reconhecimento do saber apenas para a docência em cursos de graduação visando à equiparação da certificação dos saberes com a titulação acadêmica.

Concebe-se que a permissividade do notório saber nos cursos técnicos é um modo silencioso de desqualificar a profissão docente e, sobretudo, de adiar a urgência de implementar políticas de Estado para fomentar a formação de professores, reforçando a profissionalidade da docência como quesito mínimo necessário para exercer a profissão. Afinal, ninguém se torna médico, engenheiro, advogado, por notório saber. Então, por que ser conivente com a permissividade da docência poder ser exercida por profissionais das mais diversas áreas, sem, contudo, se formar para a profissão professor?

Considerações Finais

A título de considerações finais pontuam-se três aspectos. O primeiro referente à possibilidade de escolha de um itinerário formativo pelos jovens. Essa prerrogativa é uma falácia silenciada pela União e pelos elaboradores da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), porque não foi conferido às escolas públicas, sobretudo as estaduais, o investimento necessário para a oferta do cardápio com os cinco itinerários. Desse modo, a escolha do aluno ficará no limite da oferta do prato do dia. Assim sendo, o que restará às instituições públicas será verificar o que há na dispensa e servir o melhor *menu* com os ingredientes que possuem, já que não foi garantida a verba nem variedade de ingredientes para diversificar, criar e inovar a oferta dos itinerários formativos.

Os estudos de Goodson (2007, p. 247) possibilitam uma reflexão sobre o jogo de poder que se esconde por detrás dessas reformas curriculares, pois tanto o currículo prescrito quanto “[...] o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica de poder das quais as prescrições fornecem ‘regras do jogo’ bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras”. Outro ponto que merece destaque é a sedução da lei pelo título que apresenta “[...] regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]” (Brasil, 2017b, ementa), quando o que se constata é uma desvalorização dos profissionais docentes por meio da indução do notório saber.

Ainda sobre a valorização dos profissionais da educação, entende-se que é primordial melhores planos de carreira e salário. Além disso, o respeito à profissão professor e, ao contrário do que se propõe o notório

saber, há a necessidade de se evidenciar a constituição de políticas de formação de professores para a educação básica, especialmente para a educação profissional.

O terceiro e último aspecto pontuado refere-se à publicação da lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b), no que tange à normatização do reconhecimento do notório saber. Pois bem, se a partir de 2012 havia uma esperança de alçar voos rumo ao fortalecimento da formação docente para a educação profissional, inclusive com perspectivas de que até 2020 os bacharéis participassem de programas de complementação pedagógica, esse voo arremeteu e retornou ao início da década de 1900, quando os professores do ensino técnico eram os instrutores recrutados do mercado de trabalho. Dito isso, reafirma-se o entendimento de que a lei 13.415/2017 (Brasil, 2017b) é um agravamento às políticas de EPT, sobretudo na especificidade do notório saber, pois não fomenta a formação de um profissional/formador do técnico de nível médio que seja capaz de interagir criticamente com os contextos sociopolítico, histórico, cultural, econômico que fazem fronteira tênue com a educação e as relações de trabalho nos modos de produção.

Recebido em 15 de setembro de 2017
Aprovado em 28 de dezembro de 2017

Nota

1 O Sistema S é formado pelo conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

Referências

- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As Políticas Neoliberais e a Crise na América do Sul. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 45, n. 2, jul./dez. 2002.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 26 set. 1909.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 24 jan. 1942a.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1942b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942c.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1943.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 04 jan. 1946a.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 04 jan. 1946b.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 23 ago. 1946c.

BRASIL. Lei nº 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**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 maio 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9649cons.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Documento à Sociedade**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jun. 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008b.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em: 21 mai. 2016.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal>>. Acesso em: 02 set. 2015.

BRASIL. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT)**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Ideb**: apresentação. Brasília: MEC, s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional**: realidade ou utopia?. Curitiba: Appris, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marize Nogueira (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. Currículo, Narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEHER, Roberto. A Ideologia da Globalização na Política de Formação Profissional Brasileira. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 117-134, ago./dez. 1998.

LEHER, Roberto. O BIRD e as Reformas Neoliberais na Educação. **PUCVIVA**, São Paulo, n. 05, jun. 1999. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r05_r03.htm>. Acesso em: 06 jan. 2012.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**: verbete programa de expansão da educação profissional (PROEP). São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

MINTO, Lalo Watanabe. **Estado Mínimo**. Campinas: HISTEDBR, 2016. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: história da educação. 3. ed. São Paulo: UNESP; Santa Clara Editora, 2005.

PISO Salarial dos Professores tem Reajuste e sobe para R\$ 2.298,80 em 2017. **Portal Brasil**, Brasília, 13 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/piso-salarial-dos-professores-tem-reajuste-e-sobe-para-2-298-em-2017>>. Acesso em: 12 set. 2017.

PORTELLI, Huges. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAMOS, Marize Nogueira. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da Legislação aos Fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CLAVATTA, Maria (Org.). **A Formação do Cidadão Produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. P. 283-309.

RODRIGUES, José. Ainda a Educação Politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 259-282, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**: (1930/1973). 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

Maria Adélia Costa é doutora em Educação pela UFU/MG, professora na Pós-Graduação Mestrado em Educação Tecnológica e chefe do Departamento de Educação do CEFET-MG.
E-mail: adelia.cefetmg@gmail.com

Eduardo Henrique Lacerda Coutinho é doutor em Ciências Sociais pela PUC/SP e professor no Departamento de Educação do CEFET-MG.
E-mail: educoutinho@cefetmg.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.