

# A RELAÇÃO ENTRE O ENSINO TÉCNICO E O PROPEDEÚTICO NAS REFORMAS E CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Evelize Dorneles Minuzzi<sup>1</sup>  
Lucília Regina de Souza Machado<sup>2</sup>  
Renato Xavier Coutinho<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo realizar uma retrospectiva histórica dos dispositivos legais, pertinentes à educação, surgidos entre 1909 e 2021, os quais são reveladores dos avanços e retrocessos quanto à articulação entre a educação profissional e a propedêutica. Com base em informações obtidas por meio de pesquisas bibliográficas e documentais e mediante a análise de conteúdo desses dispositivos, foram identificados cinco ciclos de política educacional, demarcações importantes para a compreensão dos limites interpostos à efetivação, no Brasil, da educação profissional pública, democrática, unitária, politécnica, omnilateral e emancipatória. Constatou-se não ter havido nenhuma articulação da educação profissional com a educação propedêutica no primeiro ciclo. No segundo foram identificadas equiparações, mas sem a efetiva integração entre essas ofertas educacionais. No terceiro observou-se o restabelecimento da lógica da separação. No quarto ciclo constatou-se avanços a favor da integração da educação profissional com a educação básica e na perspectiva da escola unitária e da formação politécnica e omnilateral. No quinto ciclo, em curso, assiste-se a uma contrarreforma educacional voltada à reafirmação da lógica da dualidade estrutural do ensino. Esses cinco ciclos evidenciaram como as contradições entre capital e trabalho se reproduzem na esfera da legislação educacional e imprimem movimento à história das políticas educacionais, desvelando seus avanços e recuos e a força do Estado como uma instância reguladora dos conflitos.

**Palavras-chave:** dualidade educacional; Ensino Médio integrado; política educacional.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN TECHNICAL AND PROPEDEUTIC EDUCATION IN REFORMS AND COUNTER-REFORMS IN BRAZILIAN EDUCATION

## ABSTRACT

This article aims to carry out a historical retrospective of legal provisions, relevant to education, which emerged between 1909 and 2021, which reveal the advances and setbacks regarding the articulation between professional education and propaedeutics. history of legal provisions, relevant to education, which emerged between 1909 and 2021, which reveal the advances and setbacks in terms of the articulation between professional education and propaedeutics. Based on information obtained through bibliographic and documentary research and through the analysis of the content of these devices, five cycles of educational policy were identified, important demarcations for understanding the limits placed on the effectiveness, in Brazil, of professional education as a public, democratic, unitary, polytechnic, omnilateral and emancipatory. It was found that there was no articulation between professional education and propaedeutic education in the first cycle. In the second, equivalences were identified, but without effective integration between these educational offers. In the third, the reestablishment of the logic of separation was observed. In the fourth cycle, advances in favor of the integration of vocational education with basic education and in the perspective of the unitary school and polytechnic and omnilateral training. In the fifth cycle, under way, there is an educational counter-reform aimed at reaffirming the logic of the structural duality of teaching. These five cycles showed how the contradictions between capital and work are reproduced in the sphere of educational legislation and give movement to the history of educational policies, revealing their advances and retreats and the strength of the State as a regulatory instance of conflicts.

**Keywords:** educational duality; integrated high school; educational politics.

Recebido em: 15/3/2022

Aceito em: 13/5/2022

<sup>1</sup> Autora correspondente: Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul. R. Vinte de Setembro, 2616 – São Vicente do Sul/RS, Brasil. CEP 97420-000. <http://lattes.cnpq.br/1003865142154400>. <https://orcid.org/0000-0002-5738-9438>. [evelize.minuzzi@iffarroupilha.edu.br](mailto:evelize.minuzzi@iffarroupilha.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte/MG, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0275888830144512>. <http://orcid.org/0000-0001-9029-3019>

<sup>3</sup> Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul. São Vicente do Sul/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4542170364363130>. <https://orcid.org/0000-0001-6602-2120>

## INTRODUÇÃO

O percurso histórico da relação entre a educação profissional e o ensino propedêutico, nas reformas e contrarreformas educacionais brasileiras, constitui o objeto deste artigo, motivado pela necessidade de analisar avanços, riscos e desafios à sobrevivência do Ensino Médio Integrado, considerando sua necessidade como direito social, público, igualitário e universal.

Essa proposta, no Brasil, tem passado por acomodações, enfrentamentos e resistências em razão do caráter estrutural da dualidade desarticuladora da educação profissional e propedêutica. Dois lados vêm se colocando em disputa: um deles, com perspectiva unitária, tem o trabalho como princípio educativo e orienta-se à transformação da sociedade; o outro, aderente à lógica do capital, tem viés conservador (RAMOS, 2014, 2019; KUENZER, 1991, 2020).

Em 2004 houve uma modificação nesse cenário com a publicação do Decreto Federal nº 5.154, o qual instituiu o Ensino Médio Integrado com a fusão dessas duas formações em um só curso e com matrícula única. Pôde-se, então, dar início a um currículo articulado por dimensões estruturantes da vida – o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura com a perspectiva do desenvolvimento integral do educando: físico, mental, cultural, político e científico-tecnológico. A Lei Federal nº 11.892/08, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, atribuiu-lhes papel destacado na oferta dessa modalidade de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

A partir de 2016, contudo, medidas governamentais orientadas pelo ultraliberalismo econômico e pelos interesses do capital têm buscado anular essa conquista de acesso à educação básica e profissional pública, gratuita, laica e de qualidade, direito, sobretudo, dos filhos dos trabalhadores (FRIGOTTO; RAMOS, 2019). Entre elas destaca-se a Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei Federal nº 13.415/2017, denominada como Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Curricular Comum e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2021. Tais dispositivos recobram a fragmentação e a dualidade curriculares, a privatização da educação básica mediante parcerias público-privadas e franqueiam espaços à gestão privada do Ministério da Educação (ARAÚJO, 2018; ANPED, 2021).

Este artigo apresenta resultados de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, sobre esse tema (GIL, 2008), e para tanto buscou-se contribuição na literatura que trata do contexto político, econômico e social da historicidade da Educação Profissional, em autores tais como: Ciavatta (2005, 2019), Frigotto (2005, 2016), Ramos (2005, 2017), Moura (2013) e Kuenzer (2020). Na revisão documental, leis, resoluções, decretos e emendas sem trato analítico foram identificadas e delas extraídas informações para fundamentar o debate aqui estabelecido.

### **CICLOS DAS CIZÂNIAS DOS DISPOSITIVOS LEGAIS RELATIVOS À RELAÇÃO ENTRE O ENSINO TÉCNICO E O PROPEDÊUTICO**

Inácio Filho e Silva (2010, p. 217) afirmam que “[...] as leis têm muito a revelar acerca dos contextos em que foram promulgadas”, sendo “[...] importantes veículos

para a leitura de uma sociedade, seu passado e seu presente”. Os documentos legais apresentados neste artigo trazem as balizas políticas do período entre 1909 e 2021 e foram agrupados segundo elementos e conteúdos semelhantes. Para compor cada conjunto de documentos empregou-se a análise de conteúdo com base em Bardin (2007). Deste estudo chegou-se a cinco ciclos de política educacional, conforme Quadro 1. Eles receberam designações com base na categoria principal que surgiu ao se fazer a análise de conteúdo.

Quadro 1 – Dispositivos normativos da Educação Profissional

Ciclos	Dispositivos normativos
Formação do cidadão de bem	Decreto Federal nº 7.566/1909
	Decreto Federal nº 20.158/1931
	Reforma Capanema de 1942
Estreitamento dos laços com o capital	Lei Federal nº 4.024/1961
	Lei Federal nº 5.692/1971
Conciliação de interesses	Lei Federal nº 7.044/82
	Lei Federal nº 9.394/1996
	Decreto Federal nº 2.208/97
	Resolução CNE/CEB nº 04/99.
Materialidade legal, conceitual, organizacional e metodológica da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio	Decreto Federal nº 5.154/04
	Lei Federal nº 11.741/08
	Lei Federal nº 11.892/08
	Resolução CNE/CEB nº 06/2012
Resistir é preciso e fazer não é preciso	Lei Federal nº 13.005/2014
	Emenda Constitucional nº 95/2016
	Lei Federal nº 13.415/2017
	Base Nacional Curricular Comum
	Resolução CNE/CP nº 01/2021

Fonte: Os autores.

### Primeiro ciclo: formação do cidadão de bem

A institucionalização da educação profissional como política nacional, em 1909, foi motivada por questões sociais e econômicas decorrentes do início do processo de industrialização do país. De um lado, há a ampliação do regime do assalariamento perante as incertezas da economia agrário-exportadora; de outro, surgem os desafios impostos pela necessidade de fazer o controle social das camadas pobres e urbanas e de transformar “[...] os desvalidos da sorte e órfãos” em ordeiros operários das mais de 636 fábricas em funcionamento (MENDES, 2005, p. 25).

Para isso, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio assumiu o plano do presidente Nilo Peçanha de criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), amparado pelo Decreto Federal nº 7.566/1909, as quais seriam distribuídas pelas

capitais dos Estados da República, custeadas pela União e destinadas à oferta do ensino profissional primário e gratuito aos filhos da classe trabalhadora.

Tal Decreto Federal definiu a concepção, finalidade e organização didático-administrativa da educação profissional orientadas pelo propósito moralizante e de incentivo às atividades econômicas. O primeiro aparece claramente em trechos como: “[...] adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”; admitir preferencialmente “[...] os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos”; e “[...] a cada requerente será apenas facultada a aprendizagem de um só ofício, consultada a respectiva aptidão e inclinação” (BRASIL, 1909, p. 6.975).

Já a intencionalidade voltada à produção se traduz por: “[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários”, em conformidade com as especialidades industriais de cada Estado; “[...] haverá anualmente uma exposição dos artefactos das oficinas na escola, para o julgamento do grau de adiantamento dos alunos e distribuição dos prêmios aos mesmos”; e os “[...] programas para os cursos serão formulados pelo respectivo director, de acordo com os mestres das oficinas” (BRASIL, 1909, p. 6.975).

Instituiu-se, assim, uma educação profissional separada da educação geral, com espaço e currículo próprios, restrita às capitais, com viés assistencialista e conservador, voltada a ministrar o conhecimento instrumental e adestrar para o trabalho manual. A distinção entre formação intelectual e manual, entre um currículo para a cabeça (ensino propedêutico) e outro para as mãos (ensino técnico) (GOODSON, 1997) oficializa-se.

Para Frigotto (1996, p. 26), dá-se a trama destinada a “[...] subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”. Instrumento para capacitar para o trabalho de forma simplificada e precarizada, a educação profissional atende, então, ao interesse do Estado de compor um contingente de trabalhadores de baixo custo para a produção fabril e agropecuária da época (COSTA; COUTINHO, 2018). Assim, tem-se o “[...] trabalho e a educação como dois ‘temas de salvação nacional’” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 14).

A educação profissional seguiu, nesse formato, mesmo com a reforma educacional de Francisco Campos, em 1931, que objetivou regulamentar um sistema nacional com ampla participação da União. Nenhuma outra regulamentação foi estabelecida nesse período, salvo o Decreto Federal nº 20.158/1931, destinado ao ensino comercial nos níveis médio e superior e à regulamentação da profissão de contador (BRASIL, 1931).

A Reforma Capanema irrompe com o Decreto nº 4.048/1942, destinado à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (atual Senai), e estende-se ao Decreto 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto nº 4.073/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto nº 6.141/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto nº 8.529/1946 – Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto nº 8.530/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal e Decreto nº 9.613/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Para Medeiros Neta *et al.* (2018), a Reforma Capanema reforçou a diferenciação e a destinação social da educação profissional, então vigente, com seus cursos voltados

para o atendimento dos setores da produção agrícola, industrial e comercial. Diferentemente, os ensinos secundário e normal, constituídos por disciplinas acadêmicas como línguas, ciências, filosofia e arte, possibilitavam o acesso ao Ensino Superior e destinavam-se às camadas média e alta da sociedade (KUENZER, 1991).

Ainda de acordo a autora, a criação do Senai e do Senac estruturou a educação profissional como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular, tendo o setor privado assumido sua oferta e controle. Eximiu-se, assim, o Estado, da construção de uma política pública voltada à educação profissional (CANALI, 2009). Com base na segregação e desarticulação da educação geral, no dualismo estrutural, no aprendizado estrito do trabalho, na falta de liberdade de escolha profissional por parte da classe trabalhadora, a educação profissional foi, assim, sancionada.

Ciavatta e Ramos (2011) ressaltam, ainda, a não equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos e o artifício de associar currículos enciclopédicos destinados à formação geral com distinção social. Souza e Benites (2021, p. 8) concluem que essas “[...] reformas educacionais serviram para ratificar a intencionalidade de construir uma educação para cada classe social” e as prerrogativas do setor empresarial na definição da política de educação profissional.

## **Segundo ciclo: estreitamento dos laços com o capital**

A partir dos anos 50, em razão da transição do governo Vargas para o de Juscelino Kubitschek e da ascensão das reivindicações populares pelo acesso à educação, a educação profissional brasileira sofre influxos com o surgimento de leis e decretos destinados a normatizar a flexibilização e sua equiparação com a educação geral. Emerge, então, a Lei Federal nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nela, a educação profissional é reportada no Título VII, capítulo III, intitulado “Do ensino Técnico”. Kuenzer (2005, p. 29) assinala o reconhecimento por essa lei, ao longo dos artigos 12, 35 e 37, da “[...] integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de prosseguimento de estudos”.

Isso, contudo, não efetiva a articulação da educação profissional com a educação geral. Ao contrário, a LDB/61 reafirma a dualidade ao prescrever que o ensino técnico de grau médio abrange apenas os cursos: industrial agrícola comercial, sendo ministrados nos ciclos ginásial, com a duração de quatro anos, e no colegial, no mínimo de três anos. Destaca-se que “[...] as duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa” e o “[...] 2º ciclo incluirá, além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa”, de livre escolha do estabelecimento (BRASIL, 1961).

A LDB/61 faz, assim, prevalecer a diferenciação da educação profissional com a formação propedêutica e o caráter seletivo dessa última “[...] não dando oportunidades àqueles das classes trabalhadoras que, na maioria das vezes, tinham que optar entre estudo e trabalho” (TELES; MOTA, 2020, p. 10). Além disso, segundo Medeiros Neta *et al.* (2018), as disciplinas do ensino técnico deveriam ser ministradas por professores

formados em cursos especiais de educação técnica, enquanto “[...] os professores do ensino propedêutico deveriam se formar nas faculdades de Ciências, Letras e Artes”, dando continuidade à dualidade educacional.

Da equivalência entre a educação profissional e a educação geral passou-se à compulsoriedade da primeira com a sanção da Lei nº 5.692/71, a qual transforma o ensino primário, ginásial e colegial em 1º e 2º graus e designa a oferta de cursos profissionalizantes aos Estados, não unicamente às instituições especializadas (MOURA, 2007). Para Kuenzer (1991), entretanto, o caráter obrigatório da profissionalização no 2º grau distanciava-se da educação para o trabalho com a perspectiva da formação humana integral. Isso porque as reais intenções do governo militar eram de efetivar a relação entre escola e emprego centrada na teoria do capital humano e reduzir vagas e investimentos no Ensino Superior, contrariando as expectativas populares.

Moura (2007) vê a Lei nº 5.692/71 como parte do esquema voltado à produção do chamado milagre econômico, interessado na ampliação do contingente de força de trabalho qualificada, sobretudo a técnica de nível médio. Gamboa (2001) a descreve como expansão da Pedagogia tecnicista, ajustada aos princípios do fordismo-taylorismo, direcionada a formar o *homo faber*, em grande escala e de baixo custo.

Em vista disso, no 1º artigo, essa lei define que o “[...] ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. No artigo 4º, a referida lei trata da organização curricular combinando uma parte de educação geral com outra de formação especial; tendo, nessa última no 2º grau, a formação técnica como predominante, a pretensão de habilitar para uma profissão, em conformidade com “[...] as necessidades do mercado de trabalho local ou regional”. Quanto ao 1º grau, seu objetivo era o de sondar as aptidões dos alunos para a iniciação ao trabalho (BRASIL, 1971).

Nesse viés, a primeira tentativa de compor, legalmente, a educação profissional com a educação geral revelou-se como arranjo desintegrado, fruto da sobreposição de conhecimentos técnicos e básicos. Com isso, favoreceu-se a formação instrumental de baixa complexidade, em desacordo com as reais necessidades dos mundos do trabalho. Segundo Moura (2007, p. 13), isso “[...] não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do país e da reforma educacional em questão”.

A compulsoriedade da educação profissional na educação básica fracassou. Nas escolas públicas, contribuiu para rebaixar ainda mais a qualidade da formação dos filhos da classe trabalhadora (CAMELO; MOURA, 2006; MATIAS; FERNANDES, 2002). De acordo com Canali (2009), não se conseguiu realizar a profissionalização nem garantir um bom ensino propedêutico, sobretudo nas escolas estaduais.

Vale lembrar, porém, que, nas Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), graças ao “[...] financiamento adequado e corpo docente especializado” (MOURA, 2007, p. 13), conseguiu-se mantê-las como referência de qualidade na educação profissional voltada ao setor industrial e ao agropecuário.

Logo, conforme Kuenzer (1991, p. 10), três diferentes tipos de escola coexistiam: aquelas que já ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, antes da Lei nº 5.692/71; as particulares que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular, que sombreavam o “[...] seu caráter propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante”; e as públicas de 2º grau, que devido as “[...] suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas, nem profissionalizantes, caracterizando-se por uma progressiva perda de qualidade”.

Moura (2007) explica que a aplicação da Lei nº 5.692/71 concorreu para que filhos das classes média e alta fossem para as escolas privadas em busca da formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Já os da classe trabalhadora acomodaram-se na escola pública, especialmente nas estaduais, uma vez que as federais dispunham de oferta insuficiente para atender à demanda e localizavam-se nos grandes centros. Com isso, acentuou-se a desvalorização da escola pública e a dualidade entre a educação geral e a educação profissional. A decretação da obrigatoriedade da educação profissional no ensino de 2º grau concorreu para desnudar as contradições em torno da dualidade educacional. A saída encontrada foi a flexibilização dessa determinação com a promulgação da Lei nº 7.044/1982.

### **Terceiro ciclo: conciliação de interesses**

A Lei nº 7.044/1982 pôs fim à compulsoriedade da educação profissional no ensino de 2º grau, mas a mantinha desarticulada da educação geral. Ao mesmo tempo dizia que “[...] habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas” (BRASIL, 1982, p. 19.539). Ela também demarcou a retomada do descompromisso do Estado com relação à educação profissional, sob a justificativa da necessidade de favorecer o maior estreitamento da educação geral com as necessidades dos novos processos produtivos, baseados no toyotismo (KUENZER, 1991).

Na prática, a Lei nº 7.044/82 ajudou a firmar a dualidade educacional com a estipulação da carga mínima de 2.200 horas tanto para o 2º grau geral quanto para os cursos técnicos. Dessa forma, “[...] estudantes que cursaram o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que os cursaram, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 9).

Em 1986, porém, foi instituído o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP), com atuação no processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Mais de 30 instituições congregaram-se, incluindo as científicas, as sindicais e os movimentos sociais, tais como CUT, CGT, OAB, Anped, Cedes, Andes, Fasubra, UNE, Sinasef, em busca da elaboração de um projeto educacional alternativo, com base na educação politécnica de Marx e no conceito de escola unitária de Gramsci (FRIGOTTO, 2016).

A Declaração de Brasília da V Conferência Brasileira de Educação e o documento Contribuição à Elaboração da Nova LDB – um início de conversa, de Dermeval Saviani – subsidiaram o Projeto de Lei Federal nº 1.258/88, apresentado pelo deputado Octávio

Elísio. Esse Projeto de Lei propugnava a integração da educação profissional com a educação geral, de forma orgânica e não apenas formal, por meio do Ensino Médio Integrado. Assim, “[...] o horizonte traçado por este projeto era da escola unitária e politécnica, superando-se a histórica dualidade” e resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade (RAMOS, 2014, p. 29).

Tal desiderato consta no referido projeto ao prescrever que o ensino de 2º grau deve “[...] propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, permitiu que intervenções políticas conservadoras e neoliberais levassem à retirada dos conteúdos a favor da escola unitária, educação politécnica e formação omnilateral. Além disso, a lógica da privatização da educação saiu beneficiada.

No campo da educação profissional foram feitas algumas concessões: a ampliação do número de ETFs e EAFs com a criação das Unidades de Ensino Descentralizadas (Uneds), financiadas pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec); a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), prevista pela Lei Federal nº 8.948/94; a criação de um novo modelo pedagógico nas escolas técnicas e Cefets e a institucionalização do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (RAMOS, 2014). Paralelamente a isso, investiu-se no esvaziamento da discussão sobre a formação humana articulada com o mundo do trabalho, na precarização da oferta pública de educação profissional, no aligeiramento e barateamento da formação, no entranhamento da lógica neoliberal na organização administrativo-pedagógica das instituições, sobretudo dos Cefets, inclusive por meio da política de financiamento do Banco Mundial e do Banco Interamericano.

Foram, assim, instituídas contrarreformas na educação profissional, expressas no Projeto de Lei Federal 1.603/96, na Lei Federal nº 9.394/96, na Emenda Constitucional nº 14/96, e, posteriormente, no Decreto nº 2.208/97 (RAMOS, 2018). Pelo Projeto de Lei Federal 1.603/96 a educação profissional passaria a ser ofertada apenas de forma concomitante ou sequencial ao Ensino Médio geral, organizada por módulos curriculares e, ao cabo de cada unidade, poderia ser emitido um certificado. Uma concepção totalmente avessa à possibilidade de integração curricular com a educação geral, entre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, na perspectiva da formação integral.

Para Frigotto (1996), esse projeto de lei retroage à Reforma Capanema de 1942 ao direcionar à modulação fragmentária, ao dualismo e ao anacrônico reducionismo da formação tecnicista, num sentido contrário ao que as Instituições Federais de Educação Tecnológica vinham vivenciando como experiência coletiva de construção, democratização e gestão dos seus projetos político-pedagógicos, sob a perspectiva da educação unitária.

Sobre isso, Ramos (2014, p. 14) afirma que o “[...] propósito embutido na reforma proposta era a compressão do ensino técnico entre a educação básica e a superior ou torná-lo uma simples alternativa a esta última”. Com isso, jogava-se a educação profissional num limbo, sem vinculação com a formação geral. Liberar-se-ia, porém, o caminho da redução de custos combinada com a ampliação da oferta aligeirada, flexível e pautada na eficiência neoliberal.



As resistências contra ao Projeto de Lei Federal 1.603/96 foram grandes e vindas de diversos segmentos da sociedade, pesquisadores, ETFs, Cefets e correspondentes entidades sindicais (MOURA, 2007), e isso determinou sua retirada, até porque, segundo Saviani (1997), as atenções concentraram-se na tramitação concomitante da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com cunho igualmente conservador no que se refere à educação profissional.

Aprovada a Lei Federal nº 9.394/96, a nova LDB representa as forças regressistas e neoliberais de afirmação da educação profissional subserviente à acumulação flexível (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016). Foram suprimidos os elementos unitários e politécnicos em favor da formação polyvalente e definida a educação profissional como modalidade ao invés de ser uma etapa da educação básica, confirmando a dualidade educacional e o alheamento da dimensão ontocriativa do trabalho (SAVIANI, 1997).

Afonso e Gonzalez (2016) evidenciam essa desintegração no texto legal: a educação profissional é tratada em capítulo próprio, o III, e apenas nos artigos 39 ao 42, enquanto o Ensino Médio é abordado no Capítulo II e como etapa final da educação básica. Saviani (1997, p. 9) adverte que o capítulo da educação profissional “[...] parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. Seria, assim, uma manobra para privilegiar os interesses dos grupos privados e do governo, uma conciliação de interesses pelo alto.

O artigo 39 acena para a integração da educação profissional com “[...] o mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia”, mas com o propósito de desenvolver “[...] aptidões para a vida produtiva”, mas é “[...] todo um histórico marginal” de vinculação com o mercado de trabalho que o inspira (TELES; MOTA, 2020, p. 15). Essa LDB contemporiza a resolução da dualidade ao facultar à educação profissional ser “[...] desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, ou seja, pode ser oferecida, paralelamente ou posteriormente, à educação geral. Autoriza, também, a certificação do conhecimento adquirido na experiência profissional (BRASIL, 1996).

Essa condescendência, quanto aos espaços e formas de oferta, serve para o Estado liberar-se do custeio e da organização da educação profissional, deixando-a a critério da iniciativa privada e à acomodação de “[...] trabalhadores adaptados ao trabalho temporário, flexível, precário e instável” (PREDOLIM, 2011, p. 146). No Ensino Médio geral, a lei aponta para a possibilidade de realizar uma preparação para o trabalho, mas nada além disso, como a possibilidade de integradamente consumir a função propedêutica e a de formação técnica (MOURA, 2007).

Além disso, a LDB/96, segundo Ciavatta e Ramos (2012), passa ao largo dos conceitos de trabalho como princípio educativo, politécnia e integração curricular não por acaso ou de forma inocente e desinteressada. A estratégia governamental teria sido de deixar inconclusivas questões afeitas à dualidade e de afastar a participação das Instituições Federais de Ensino das tratativas sobre a legislação, a fim de expedir decretos, portarias ministeriais e medidas provisórias de caráter autoritário (SAVIANI, 1997; MOURA, 2007; RAMOS, 2014). Foi o caso da tolerância na oferta de cursos paliativos e aligeirados decorrente da Emenda Constitucional nº 14/96 e da consolidação

da separação entre educação profissional e educação básica pelo Decreto Federal nº 2.208/97 (OLIVEIRA, 2003).

Esse último regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB/96. De forma direta e objetiva, definiu o que se supunha não estar claro e recompôs o anterior PL 1.603/96, sob a justificativa de adequar a educação profissional, especialmente a ofertada pelas Instituições Federais de Educação Tecnológica, ao conceito de custo-benefício e ao mercado de trabalho (SOUZA *et al.*, 2019). Afonso e Gonzalez (2016) afirmam que o Decreto nº 2.208/97 extinguiu a possibilidade de formação técnica integrada ao impor a exclusividade das formas concomitante e subsequente ao ensino propedêutico, determinando os objetivos e os níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional, currículos modulares e ajustados às demandas do mercado de trabalho e à adoção da lógica das competências.

Diz o artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 que a organização curricular da educação profissional de nível técnico passará a ser “[...] própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997c). Esse decreto, na percepção de Frigotto (2002, p. 215), “[...] representa uma regressão ao dualismo e à exacerbação da fragmentação”, e Chisté (2014) acrescenta que ele estimulou a oferta de cursos de nível básico pela iniciativa privada.

Já com a Portaria nº 646/97 veio a permissão de oferta do Ensino Médio pelas instituições federais, desde que a matrícula fosse “[...] independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997” (BRASIL, 1997a). Nesse mesmo sentido, a Portaria nº 1.005/97 consagrou tais normativas ao determinar a introdução do Programa de Reforma da Educação Profissional – Proep – valendo-se do financiamento do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) (BRASIL, 1997b). Com a criação do Proep, cursos técnicos estaduais foram desativados, e o nicho de nível básico com cariz técnico e pragmático ganhou impulso (MACHADO; VELTEN, 2013; SANTOS, 2017).

A “contrarreforma” iniciada pelo Decreto 2.208/97 foi complementada com o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução nº 4/99 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, orientadas pela lógica das competências, pela reverência ao mercado de trabalho e à acumulação flexível.

Verificou-se, porém, uma reviravolta em 2003 com a revogação do Decreto nº 2.208/97, um compromisso de campanha com os educadores do novo presidente, Luiz Inácio Lula da Silva (KUENZER, 2006), de garantir o direito social e subjetivo da educação de qualidade aos brasileiros (FRIGOTTO, 2016). Houve, então, a retomada da educação politécnica, integral e omnilateral na perspectiva “[...] unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica”, que entra na agenda do período de transição do seu governo e se faz presente nos espaços de discussão com a sociedade civil (MOURA, 2007, p. 19).

Ramos (2019, p. 50) rememora a realização de seminários nacionais, as mobilizações, os embates e negociações que evidenciam ser a educação profissional um espaço de disputa, agora num “[...] novo momento da correlação de forças entre o neoliberalismo ortodoxo e um projeto econômico social”. Segundo ela, a equipe do novo governo resgatou e priorizou “[...] as contribuições acadêmicas geradas nas

últimas décadas, as experiências institucionais e de grupos comunitários, explorando os espaços legislativos e corrigindo as distorções havidas durante esse percurso” (RAMOS, 2014, p. 66). Essa retomada integra os documentos-base Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Integrado e sua relação com a educação profissional: explicitando discordância, aproximações e sugestões.

Moura (2007) também comenta que a oportunidade do diálogo fez aflorar reflexões importantes. Por exemplo, se seria possível colocar em prática a politécnica na educação básica diante das profundas desigualdades sociais brasileiras e se a adoção dos eixos estruturantes da ciência, tecnologia, cultura e trabalho permitiria desenvolver a educação tecnológica ou politécnica. Passou-se, assim, ao entendimento do Ensino Médio Integrado não como fim, mas meio ou condição para se avançar no projeto educacional de caráter emancipador (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b).

#### **Quarto ciclo: materialidade legal, conceitual, organizacional e metodológica da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio**

O Decreto Federal nº 5.154/04 revogou o anterior Decreto 2.208/97 e, logo no §1º do seu artigo 4º, estabeleceu a integração curricular como “[...] uma das formas pelas quais o ensino médio e a educação profissional podem se articular” (CIAVATTA, 2014, p. 197), ou seja, estabeleceu-se essa possibilidade num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas. As dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, articuladamente, são convocadas para assegurar essa integração e contribuir para consolidar a base unitária do Ensino Médio e também considerar a diversidade da realidade brasileira, a ampliação de seus objetivos, incluindo a formação para o exercício de profissões técnicas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Moura (2010) lembra que o Decreto Federal nº 5.154/04 manteve parte do que estava previsto pelo decreto anterior, as outras duas possibilidades de articulação, a subsequente e a concomitante. Para Rodrigues (2005), isso configurou um quadro ambíguo de atendimento a interesses diversos, dos organismos internacionais, setores progressistas da educação pública, esferas empresariais e Sistema S. Esse contexto teria possibilitado ainda a continuação das políticas do governo neoliberal de FHC e a criação de alternativas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Diversas críticas sobrevieram ao seu conteúdo conciliatório, à forma de sua publicação e aos encaminhamentos posteriores. Por conta disso, ficaram intocadas as questões referentes à flexibilização das formas de oferta, à fragmentação modular, ao aligeiramento dos cursos, às parcerias público-privadas, aos limites de natureza conceitual e estrutural (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A partir da segunda metade do segundo mandato do presidente Lula, no entanto, no exercício entre 2007 e 2010, o Ensino Médio Integrado tornou-se prioritário por meio de políticas afirmativas, da ampliação de suas matrículas e da elevação da sua qualidade e dos investimentos substanciais na infraestrutura e no plano de carreira dos professores dos Institutos Federais.

Ramos (2014) elenca medidas legais fundamentais para a organização e a operacionalização da nova política de educação profissional: a incorporação do conteúdo do Decreto Federal nº 5.154/04, na LDB/96, por meio da Lei Federal nº 11.741/08; a instituição do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) pelos Decreto Federal nº 5.478/05 e Decreto Federal nº 5.840/06; a publicação da Lei Federal nº 11.892/08 de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e o lançamento do Programa Brasil Profissionalizado pelo Decreto Federal nº 6.302/07.

Com isso, o governo Lula avançou sobre dois pontos estruturais da educação profissional: alterou a LDB/96, em pontos negligenciados por ocasião de sua aprovação, valorizou o esforço pela democratização da educação da década de 80 e passou à reformulação e legitimação do papel e da função social dos Cefets no resgate do Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b).

Por sua vez, a Lei Federal nº 11.741/08 permitiu avanços ao “[...] 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”. Isso significou incluir uma seção referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Seção IV-A, na VI Seção “Do Ensino Médio” no capítulo da Educação Básica; especificou a articulação da Educação de Jovens e Adultos com a educação profissional e modificou o capítulo que trata da educação profissional desde a nomenclatura até sua organização (BRASIL, 2008a). Com essas alterações, para Ciavatta e Ramos (2012, p. 21), a lei situou a educação profissional na “[...] confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho”.

Cabe salientar que a Lei Federal nº 11.892/08, de criação dos Institutos Federais, traz com destaque a integração entre a educação profissional e a educação propedêutica ao indicar o destino de 50% das suas vagas para a “[...] educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2008a).

Essa regra também foi enfatizada pelo documento Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes, de origem do MEC, ao lado de outras diretrizes: a interiorização da educação profissional; a verticalização desses Institutos e seu caráter de política pública em rede; a participação no desenvolvimento local e regional; a articulação do ensino com a pesquisa e a extensão; a organização curricular com base na integração entre educação, ciência, cultura, trabalho e tecnologia; a autonomia administrativa, pedagógica e política. Em síntese, houve uma importante mudança paradigmática para a qual os Institutos Federais oferecem a base institucional (BRASIL, 2008b).

Esse sustentáculo adquire maior grandeza a considerar a grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, que de 140 escolas técnicas, em 2002, passou, em 2016, a 38 IFs e seus 644 *campi* com atendimento a 568 municípios e presença em todos Estados da Federação (BRASIL, 2016).

Segundo Pacheco (2011, p. 17), aos IFs foram dadas as “[...] condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a

construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho”. Esse, contudo, é um grande desafio que requer investimento contínuo em políticas públicas, na formação dos professores, no plano de carreira do magistério, nas condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes e na relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Se não, “[...] o projeto tende a naufragar e viver sob a emergência da próxima reforma” (CONDE *et al.*, 2016, p. 9).

Coube aos Institutos Federais, principalmente, o resgate e o fortalecimento do discurso e das ações visando à materialização da educação politécnica, da concepção de educação básica pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na “[...] formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários”, comprometida com a perspectiva emancipatória, articuladora do trabalho e da educação (FRIGOTTO, 2001, p. 83).

A materialidade do Ensino Médio Integrado encontrou respaldo nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Resolução CNE/CEB nº 6/2012) e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). A aplicabilidade dessas Diretrizes Curriculares, incluindo as norteadoras da educação politécnica e da formação humana integral, estenderam-se às formas da educação profissional concomitante e subsequente ao Ensino Médio geral, apesar da preservação do “[...] espírito dos documentos anteriores em que predomina a visão empresarial e do Sistema S sobre a educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p. 202).

Moura (2013, p. 177) rememora a presença dessas ambiguidades desde a elaboração do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 até a publicação da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, entendendo que decorreram de divergências entre a proposta do CNE e a da Setec e que elas representam “[...] a intencionalidade de ocultar, por meio de um jogo de palavras, as diferentes concepções de sociedade, educação, trabalho, ciência, tecnologia, cultura e as disputas daí provenientes”.

A proposta do CNE, orientada pela pedagogia das competências, sintetizava-se na fórmula “CHAVE – competências, habilidades, atitudes, valores e emoções” e no propósito de formar trabalhadores flexíveis e adaptáveis à chamada reestruturação produtiva (CIAVATTA; RAMOS, 2012; KUENZER, 2020). Propunham, porém, a Setec e o grupo de trabalho indicado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), a adoção de outros conceitos: formação integrada, trabalho como princípio educativo, currículo na perspectiva da totalidade, e a relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, reverenciados no pensamento materialista histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica (RAMOS, 2016).

O resultado dessas propostas foi mais uma tentativa de acomodação de interesses diferentes, o que na prática interferiu, de forma confusa, no planejamento e na organização curricular da educação profissional técnica de nível médio. Kuenzer (2010) exemplifica tal situação com a contradição formada entre a concepção de eixo tecnológico, que tem como fundamento o conhecimento e a inovação tecnológica, e a de competência, congruente com as demandas do mercado de trabalho.

Apesar disso, Mariano (2015) aponta avanços trazidos pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 em relação à Resolução CNE/CEB nº 4/99, especialmente nos capítulos que tratam dos princípios norteadores e da organização curricular. Conforme Moura (2013) e Ramos (2016), no entanto, permanências como a pedagogia das competências são influentes na política curricular.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, ao definir os objetivos para a educação por dez anos, trouxe também a exortação do Ensino Médio Integrado, tal como propunham documentos da Conferência Nacional de Educação (Conae) de ênfase na necessidade da formação unitária, humanística e emancipatória, ainda que não condicionada apenas à modalidade integrada (AFONSO; GONZALEZ, 2016).

Assim, a meta 10 do PNE estabelece a oferta de “[...] no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional”. Já a meta 11 determina triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, a fim de assegurar a qualidade e a oferta de, pelo menos 50%, no ensino público (BRASIL, 2014).

Apenas duas metas do PNE 2014-2024 trataram da Educação Profissional e Tecnológica, mas ambas com grandes implicações para o investimento a ser feito, seja na ampliação da rede federal, no número de professores ou no financiamento das atividades.

Apesar das ambiguidades já referidas, a partir de 2008 são notórios os avanços na política favorável ao Ensino Médio Integrado: reserva de 50% das vagas dos Institutos Federais, democratização do acesso e permanência, afirmação do direito de todos à educação de qualidade, formação humana integrada, articulação curricular por meio das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

### **Quinto ciclo: resistir é preciso e fazer não é preciso**

O *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, trouxe regressões (RAMOS, 2019) caracterizadas pelo “[...] desmonte progressivo e acelerado dos direitos trabalhistas, educacionais, previdenciários, do ensino médio, da qualidade da educação profissional” por meio de medidas provisórias, projetos de lei e emendas constitucionais, regidos por Michel Temer e, em seguida, por Jair Bolsonaro (CIAVATTA, 2019, p. 36). Muda-se, assim, a posição do Ensino Médio Integrado na política governamental ao se iniciar, segundo Ramos (2018, p. 44), uma contrarreforma educacional de “[...] expressão da hegemonia do pensamento burguês, conservador e retrógrado”, revelada no seu método e conteúdo.

No governo de Michel Temer o Ensino Médio Integrado é atingido pela Emenda Constitucional nº 95/2016, de embargo do investimento público em saúde, educação e assistência social por 20 anos e pela Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei Federal nº 13.415/2017, denominada Reforma do Ensino Médio. Além disso, esse nível de ensino sofre alterações promovidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Araújo (2018, p. 220) chama a atenção para o “[...] forte potencial de impacto (negativo), na vida dos jovens pobres desse país”, advindo dessas políticas.

Os Institutos Federais vêm, desde então, sofrendo cortes orçamentários. (RAMOS, 2019; CIAVATTA, 2019). Por sua vez, a Lei do Teto dos Gastos Públicos tem comprometido o alcance das metas do PNE 2014 – 2024, sobretudo a que trata da expansão e triplicação das matrículas da Educação Profissional de Nível Médio, na forma Integrada, no segmento público (CIAVATTA, 2019). Segundo Ramos (2019, p. 47), o PNE 2014 – 2024 passa a ser “[...] desestruturado, pois não são somente as metas futuras que estão ameaçadas – tornam-se praticamente ficção – mas as poucas conquistas são destruídas”.

Anjos (2020) imputa responsabilidade por essa política de restrição orçamentária às diretrizes do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio. Na previsão de Ramos (2019, p. 48), esse “[...] desmonte será de caráter estrutural”.

A alternativa oferecida pelo governo Bolsonaro, o programa “Future-se – Institutos e universidades empreendedoras e inovadoras”, lançado em 2019, visou a “[...] reestruturar a organização, a finalidade, a gestão, a avaliação e o financiamento”, com o “[...] incentivo à captação de recursos no mercado, à cultura do empreendedorismo e de gestão corporativa” (ARAÚJO; KATO; CHAVES, 2020, p. 3). Ramos (2019) destaca, nesse programa, a clara intenção à privatização indireta e direta das instituições, apesar de sua inconstitucionalidade. Ciavatta (2019, p. 43) complementa enfatizando ser uma “[...] ameaça à autonomia das universidades e dos institutos federais”.

Já a Lei Federal nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do Ensino Médio, contribuiu para a aniquilação nas propostas de formação politécnica, omnilateral e unitária e atinge, frontalmente, a concepção do Ensino Médio Integrado. Impede, também, a efetivação de uma educação propedêutica de qualidade ao precarizar o trabalho docente, despolitizar o ensino, minimizar o currículo, propor a flexibilização curricular a critério do estudante e determinações como: “[...] redução da carga horária de formação geral para 1800 horas”; não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia; introdução de itinerários formativos, por meio de 600 horas, com a educação profissional sendo um desses, e reconhecimento do “notório saber” (RAMOS, 2017, p. 44).

Assim, tanto o ensino médio propedêutico como o técnico são submetidos a regressões históricas, retirando do trabalhador o direito ao “[...] acesso à ciência, à filosofia, às artes, sob o princípio educativo do trabalho” (RAMOS, 2019, p. 58). É dada a continuidade, conforme Souza *et al.* (2019), à vaga produtivista e ao aprofundamento das propostas neoliberais. Operam, segundo Frigotto e Ramos (2019, p. 4), retrocessos como “[...] a fragmentação do ensino da década de 1940; a dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante da década de 1970; a dissociação entre formação básica e profissional e o pragmatismo das competências dos anos de 1990”.

Essa reforma do ensino médio impõe-se graças à obrigatoriedade das referências contidas na Base Nacional Comum Curricular, as quais tratam das “[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” e dos cinco itinerários formativos, a serem ofertados por meio de arranjos curriculares, sendo eles: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica profissional (BRASIL, 2018, p. 7). Com isso, o propósito

é o de deixar como disciplinas escolares, no currículo, apenas a Matemática, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. Segundo Ciavatta (2019, p. 43), “[...] sob o argumento do atendimento às necessidades da juventude”, o que se faz é priorizar os parâmetros das avaliações em larga escala, bem como a formação de competências em conluio com o estratagemas do empreendedorismo.

Soma-se à contrarreforma do ensino médio as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), exaradas na Resolução CNE/CP nº 1/2021. Logo, perderam sua validade a Resolução CNE/CP nº 3/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT). Essas novas Diretrizes Curriculares reportam-se a termos do pensamento pedagógico neoliberal, ainda que mantenham algumas formulações do referencial crítico, sinalizando para a “[...] intencionalidade de distorcer, propositalmente, os conceitos para dificultar a interpretação por parte do leitor pouco atento ou com pouco domínio sobre eles” (ANPED, 2021, p. 2).

Essa ambivalência conceitual, no entanto, não encobre seu enredo: a formação tecnicista; a fragmentação curricular; a privatização endógena e o barateamento da EPT; a desvalorização e precarização dos profissionais da educação; a preponderância da lógica do mercado e do capital humano e o fortalecimento da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Com relação à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, essas novas Diretrizes “[...] priorizam, claramente, a forma concomitante, o que, por si só, já representa forte ameaça à continuidade da construção do Ensino Médio Integrado”. Quanto à forma integrada, o que é apresentado mostra-se incompatível com os avanços obtidos com as experiências institucionais em curso (ANPED, 2021, p. 3).

A Resolução CNE/CP nº 1/2021 não se mostra, portanto, isolada da contrarreforma do ensino médio, conforme mostra a análise do FDE/Conif (2021). Antes, encontra-se em divergência com a concepção de política pública de educação profissional da RFEPCT e sua função social. Ela abre brechas para a “[...] externalização da formação, as parcerias público-privadas, à Educação a Distância e para um processo de certificação e reconhecimento de competências adquiridas fora da escola, o que poderá significar um verdadeiro processo de desescolarização” da educação profissional (PIOLLI; SALA, 2021, p. 1). Daí o motivo do movimento de resistência dos Institutos Federais a tais recuos educacionais.

Ramos (2019, p. 49) retoma Fernando Pessoa para contextualizar essa fase histórica: “Resistir seria preciso e fazer não seria preciso”. Nas suas palavras, “[...] por um lado, é necessário resistirmos ao conservadorismo e retrocesso avassaladores que vivemos atualmente e, para isto, temos que ser precisos nas análises e cálculos políticos estratégicos” para ao mesmo tempo não precisar executar as propostas, normas e diretrizes imediatamente, em que “[...] não precisam fazer é um espaço por onde se pode construir resistências e elaborar práxis em que se acirram contradições virtuosas em benefício da luta contra a hegemonia”.

Anjos (2020) exemplifica essa resistência com o movimento dos estudantes: Tira a mão do meu IF, a articulação das entidades – Conif, Andifes e Sinasefe, na



construção de uma agenda contra-hegemônica, a intensificação da produção teórico-crítica e a ampliação dos eventos científicos. Minuzzi e Coutinho (2020, p. 3) trazem a “[...] constituição de revistas e programas de pós-graduação (*stricto sensu*), voltados à Educação Profissional e Tecnológica”, a vivência e o compartilhamento de práticas pedagógicas integradoras, que possibilitam a ação-reflexão-ação na materialização e consolidação do Ensino Médio Integrado. Cambraia, Pansera-de-Araújo e Nonenmacher (2020) acrescentam que “escrever sobre “Trabalho, Currículo Integrado e Educação” é um duplo ato de resistência”.

Os desafios trazidos pela pandemia da Covid-19 têm obrigado os Institutos Federais à construção de normativas institucionais em favor da continuidade das práticas pedagógicas integradoras; da assistência estudantil para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, e da disponibilização de espaços democráticos e coletivos para as tomadas de decisão referentes às adaptações administrativas, sanitárias, pedagógicas e curriculares necessárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retrospectiva histórica realizada permitiu depreender dos dispositivos legais de 1909 a 2021 avanços e retrocessos com respeito à articulação entre a educação profissional e a propedêutica. Tais demarcações são importantes para o estudo dos ciclos das reformas educacionais brasileiras.

No primeiro ciclo, de 1909 até a década de 50, nenhuma articulação e integração da educação profissional com a educação propedêutica foi objeto das políticas.

No segundo, da LDB de 1961 à Lei 5.692/71, houve mudança de rumos em razão do estabelecimento da equiparação entre tais ofertas educacionais e da instituição da profissionalização compulsória, mas sem efetiva integração em virtude da simples sobreposição curricular entre os conhecimentos técnicos e os propedêuticos.

No terceiro volta a se afirmar a separação entre a educação profissional e a propedêutica. Primeiro, com a flexibilização da forma de oferta franqueada pela Lei Federal nº 7.044/82. Em seguida, veio a Lei Federal nº 9.394/1996, que definiu a educação profissional como uma modalidade da educação básica. A disjunção foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 2.208/97 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/99.

A partir de 2004, contudo, a política da educação profissional passa a legitimar sua integração com a educação básica, conformando o quarto ciclo da relação entre elas. Este se viabiliza por meio da materialidade legal, conceitual, organizacional e metodológica e restaura créditos a favor da formação unitária, politécnica e omnilateral. Os dispositivos legais que dão o suporte são o Decreto Federal nº 5.154/04, a Lei Federal nº 11.741/08, a Lei Federal nº 11.892/08, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e a Lei Federal nº 13.005/2014.

Esse quarto ciclo foi surpreendido pela reviravolta política advinda com o golpe que depôs a presidente Dilma Rousseff e passou a conviver com normativas de contrar-reforma, estabelecidas, inicialmente, pelo governo Michel Temer, e continuadas pelo presidente Jair Bolsonaro: a Emenda Constitucional nº 95/2016, a Lei Federal nº

13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CP nº 1/2021. Trata-se do quinto ciclo, que insiste em se legitimar apesar das resistências em curso.

Os cinco ciclos analisados neste artigo evidenciam como as contradições entre capital e trabalho se reproduzem na esfera da legislação educacional e imprimem movimento à história das políticas educacionais, desvelando seus avanços e recuos e a força do Estado como uma instância reguladora dos conflitos. Dessa forma, os ciclos refletem e fundamentam as inter-relações entre o Estado, a política, a economia e a sociedade, ao longo da historicidade da educação profissional.

O entendimento desses ciclos de legislação é passo importante para avançar na compreensão das trajetórias das políticas educacionais públicas e dos seus respectivos contextos. Tal compreensão mostra-se fundamental a todos que se esforçam em prol da educação pública, democrática, unitária, politécnica, omnilateral e emancipatória e, especialmente, aos Institutos Federais, para que consigam preservar sua autonomia didático-pedagógica, a reafirmação da identidade da educação profissional e tecnológica e da institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Anthone; GONZALEZ, Wania. Educação profissional e tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, 2016.
- ANJOS, Nívia. O lugar da educação profissional na garantia do direito. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 18, p. 1-18, 2020.
- ANPED. *Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica*. 20 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 24 out. 2021.
- ARAÚJO, Ronaldo. Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Holos*, Natal, v. 8, p. 219-232, 2018.
- ARAÚJO, Rhoberta de; KATO, Fabíola; CHAVES, Vera Lúcia. O programa Future-se e o desmonte do financiamento público e da autonomia universitária. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 14, p. 1-21, 2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- 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 de setembro de 1909.
- BRASIL. *Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931*. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm#20filhos](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm#20filhos). Acesso em: 19 mar. 2020.
- 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. Disponível em: <https://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- 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, 12 de agosto de 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997*. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.005, de 10 de setembro de 1997*. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROPEP. Brasília: Ministério da Educação, 1997b.

BRASIL. Decreto 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 1995, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de abril de 1997c.

BRASIL. Lei nº 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*, Brasília, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes*. Brasília: MEC; Setec, 2008b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Expansão da Rede Federal*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> Acesso em 02 jun. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAMBRAIA, Adão; PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina; NONENMACHER, Sandra. Trabalho, currículo integrado e educação: escrever como ato de resistência. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 112, p. 5-9, 2020.

CAMELO, Gerda; MOURA, Dante. Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do Cefet-RN. In: PEGADO, Erika (org.). *A trajetória do CEFET-RN: desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI*. Natal: Editora do Cefet-RN, 2006. p. 73-106.

CANALI, Heloisa. Trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um Ensino Médio integrado à educação profissional. *Cadernos do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná*, Curitiba, 2009.

CHISTÉ, Priscila. Educação profissional no Brasil: reflexões sobre o Ensino Médio integrado. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, Vila Velha, v. 4, n. 2, p. 86-113, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho necessário*, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CIAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, Maria. Política e história da educação profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 30-44, 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 305-312.

CONDE, Silvia et al. Os institutos federais em três dimensões de análise. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 10, p. 2-11, 2016.

COSTA, Maria; COUTINHO, Eduardo. Educação profissional e a reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1.633-1.652, 2018.

GAMBOA, Silvio. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, v. 19, n. 1, p.71-87, 2001.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do proeja: balanço e perspectivas. *Holos*, Natal, v. 6, n. 32, p. 56-70, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005b.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. Apresentação – dossiê temático: Ensino Médio – passos e impasses na atualidade. *e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*, v. 8, n. 19, p. 02-05, 2019.
- GIL, Antônio. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- INÁCIO FILHO, Geraldo; SILVA, Maria Aparecida da. Reformas Educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, Dermeval (org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: Edufes, 2010. p. 217-250.
- KUENZER, Acácia. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1991.
- KUENZER, Acácia (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.
- KUENZER, Acácia. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.
- KUENZER, Acácia. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.
- LOPES, Christiani; BORTOLOTO, Claudimara; ALMEIDA, Shiderlene. Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, 2016.
- MACHADO, Lucília; VELTEN, Maria. Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1.113-1.133, 2013.
- MARIANO, Andréa. *As diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio: avanços, retrocessos ou permanências?* 2015. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.
- MATIAS, Carlos; FERNANDES, Carmen. A falha da reforma. *Sinergia*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 110-117, 2002.
- MEDEIROS NETA, Olivia *et al.* A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos. *Holos*, Natal, v. 4, n. 34, p. 172-189, 2018.
- MENDES, Laudénir. *Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo*. 2005. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MINUZZI, Evelize; COUTINHO, Renato. Produção de conhecimento sobre Ensino Médio integrado à educação profissional: um panorama cienciométrico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-30, 2020.
- MOURA, Dante. Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Natal, v. 2, n. 23, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, 2010.

MOURA, Dante. Ensino Médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

OLIVEIRA, Ramon. A reforma do ensino técnico federal no Brasil. *Contexto & Educação*, Unijuí: Editora Unijuí, v. 18, n. 70, p. 93-116, 2003.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Fundação Santillana, 2011. São Paulo: Moderna, 2011.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do Ensino Médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. *Revista Exitus*, Santarém, v. 11, p. 1-25, 2021.

PREDOLIM, C. B. *A noção de desenvolvimento da Cepal nas reformas do Ensino Médio no Brasil na década de 1990*. 2011. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios da organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. V. 5.

RAMOS, Marise. *O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional*. Anais X Seminário Nacional do HISTEDBR: Contribuições para a história e historiografia da educação brasileira. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/943-2718-1-pb.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356/317>. Acesso em: 17 nov. 2019.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, 2018. Brasília. *Anais [...]*. Brasília, 2018.

RAMOS, Marise. Políticas e história da educação profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 45-59, out./dez. 2019.

RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-9, 2005.

SANTOS, José dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SOUZA, Everton de; BENITES, Larissa. Educação profissional e tecnológica no Brasil: uma história de avanços e retrocessos. *Revista Cocar*, Belém, v. 15 n. 32, p. 1-19, 2021.

SOUZA, Francisco et al. O decreto nº 2.208/1997 e a lei nº 13.415/2017: uma reflexão para além das “coincidências”. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 79-93, 2019.

TELES, Natalício; MOTA, Luzia. LDB e EPT: o percurso da lei e seus desdobramentos para a educação profissional. *Revista Sítio Novo*, Palmas, v. 4, n. 1, p. 7-19, 2020.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está  
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0