

As reformas educacionais e as perspectivas da Educação Profissional no Brasil do século XXI

Educational reforms and the perspectives of Vocational Education in Brazil in the 21st century

Recebido: 18/04/2022 | **Revisado:** 13/06/2022 | **Aceito:** 17/07/2022 | **Publicado:** 12/01/2023

Julio Cesar de Paula

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3333-0674>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
E-mail: julio.ptcongonhas@gmail.com

Cláudio Alves Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4829-6272>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
E-mail: claudioapessoal@gmail.com

Como citar: CESAR DE PAULA, J.; PEREIRA, C. A.; As reformas educacionais e as perspectivas da Educação Profissional no Brasil do século XXI. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-21, e13890, Jan. 2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O estudo bibliográfico analisa a legislação pós-golpe de 2016 e seus efeitos na educação profissional e tecnológica. Associadas às transformações econômicas globais das últimas duas décadas e às recentes reformas trabalhistas, relativizam direitos e presumem não somente um mercado volátil e precário, mas também um trabalhador precarizado, flexível e ordeiro. Elenca-se a Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e as diretrizes para a educação profissional, além de como o Decreto nº 10.656/2021 compõem esse cenário. Contra uma cisão artificial entre trabalho intelectual e trabalho manual, defendemos uma necessária defesa pela educação integral, pública e de qualidade.

Palavras-chave: Política Pública Educacional; Neoliberalismo; Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

The bibliographic study analyzes the post-coup legislation of 2016 and its effects on professional and technological education. Associated with the global economic transformations of the last two decades and the recent labor reforms, they relativize rights and assume not only a volatile and precarious market, but also a precarious, flexible and orderly worker. The High School Reform Law (Law No. 13.415/2017) and the guidelines for professional education are listed, as well as how Decree No. 10.656/2021 makes up this scenario. Against an artificial split between intellectual work and manual work, we defend a necessary defense for comprehensive, public and quality education.

Keywords: Educational public policy; Neoliberalism; Professional education. Technology.

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional integrada de nível médio, desde seus primórdios, é marcada pelo o que a maior parte dos especialistas chama de *dualidade curricular*: uma primeira, de cunho propedêutico, científica e dos saberes acadêmicos, voltada para uma cultura do “doutorismo” secularmente persistente no Brasil, e de outro lado uma educação profissionalizante, historicamente voltada para atender aos filhos da classe trabalhadora (ou para os próprios trabalhadores, em alguns momentos), esta última tecnicista, com enfoque prático, marcada pela divisão social do trabalho e direcionada para atender ao mercado e à indústria.

Neste sentido, conforme pretendemos demonstrar neste estudo, a educação profissional vem sendo transformada pelo mercado e, numa perspectiva ampla, atendendo à *irrefreabilidade* inexorável do capital¹, “que necessita quantificar cada um dos aspectos da vida”, e metamorfoseando-se, ela mesma, em mercadoria.

Assim como ocorrera na Europa² do século XIX, foi nas primeiras décadas do processo industrializador no Brasil que, no século seguinte (em 1909 o presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”), influenciado “pela necessidade de incluir no processo produtivo uma ciência que se faz, cada vez mais, de especulativa em operativa”, o país organiza os primeiros esforços sistemáticos para a criação de uma educação voltada para a classe trabalhadora (MANACORDA, 2017, p. 124).

Marcada fortemente pela divisão internacional e social do trabalho, nasce a Educação profissional no país e, com ela, a dicotomia entre “a escola do doutor” e “a escola do trabalhador”, nascem ainda as disputas entre uma educação ideal e integral e outra “acentuadamente profissional e prática”. (MANACORDA, 2017, p. 124).

Segundo Manacorda (2017, p. 125), “toda a pedagogia moderna é, portanto, uma disputa sobre a relação entre teoria e prática, entre a escola do ler e a escola do fazer”.

Evidentemente, desde a estruturação do ensino médio no Brasil (e da cisão secundário/científico), graças à Reforma Capanema, ainda em 1942³, e, mais tarde,

¹Sob a perspectiva de Mézáros, [...] o capital, como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como produção generalizada de mercadorias. Através da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica. (Mézáros, 2009, p.133)

² [Foi] “Apenas com a moderna Revolução Industrial que [...] a estrutura educativa, consolidada em milênios, se estende das classes privilegiadas (e se degrada) às classes subalternas, levando-lhes, seu tipo de organização, suas tradições e seus métodos. Isso não ocorre apenas pelo fato da força de inércia própria de todas as estruturas, ou pelo fato de que a classe dominante tende a destruir as estruturas e instituições das classes subalternas (como faz concretamente com a prática artesanal) para impor suas próprias estruturas; corresponde, porém, à inevitável e objetiva necessidade de expandir as aquisições antes exclusivas ou sagradas da ciência que, quanto mais se converte de especulativa em operativa, tanto mais tem a necessidade de expandir-se e de entrar difusamente no processo produtivo” (MANACORDA, 2017, p. 124).

³ Durante muito tempo, inclusive já na primeira metade do século XX, o ensino médio ficou restrito aos estabelecimentos como os liceus, nas capitais dos estados, voltados para a educação masculina e as escolas normais que visavam a educação feminina, além do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro.

da implementação da Lei nº 5.692/1971 (recorte histórico a partir do qual vamos nos deter neste estudo), definiu-se que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, uma habilitação parcial. Essa política educacional exigia (ou pelo menos anunciava como diretriz) uma espécie de profissionalização compulsória dos anos finais da educação básica. De lá até às atuais “deformas” do ensino médio, esta fase da escolarização dos jovens brasileiros mostrou muitas facetas de um campo em constantes disputas.

Neste sentido, este estudo busca contribuir nas discussões sobre os retrocessos e contradições presentes na legislação para a educação profissional de nível médio e, principalmente, lançar luz sobre o horizonte ainda obscuro dos possíveis desdobramentos das novas legislações educacionais aprovadas no Brasil a partir de 2016 que, associadas às transformações econômicas globais das últimas duas décadas e às recentes reformas trabalhistas, relativizam direitos e presumem não somente um mercado volátil e precário, mas também um trabalhador precarizado, flexível e ordeiro. Combinadas, essas transformações têm investido fortemente em tratar a Educação como um bem de consumo e, portanto, devendo se alinhar a lógicas empresariais, com profundos efeitos no ensino, no currículo (LAVAL, 2019) e, conseqüentemente, na educação profissional brasileira.

É nessa espiral de deterioração de direitos trabalhistas e sociais, no contexto de ampliação do mercado para dentro das esferas governamentais que, num movimento oposto ao hibridismo sócio-capitalista keynesianista, agora absorve e penetra os Estados Nacionais e, principalmente, no contexto de uma nova e agressiva ofensiva neoliberal na qual são aprovadas, subseqüentemente após o golpe parlamentar de 2016 no Brasil, um conjunto de reordenação legal que atende aos interesses desse modelo econômico. Entre as quais, para efeito deste estudo, essencialmente voltado para a educação profissional, apresentaremos como mais importantes: a análise da Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e das resoluções que orientam as diretrizes para o ensino profissional e técnico após o ano crítico de 2016, bem como o decreto (nº 10.656, de 22 de março de 2021) do novo Fundeb se relaciona com as anteriores. E ainda na análise sobre a cisão artificial entre trabalho intelectual e trabalho manual presentes nas recentes resoluções para a educação profissional e tecnológica, que conformam uma educação baseada nessa dicotomia (que propomos contextualizar e contestar, ao final), que alicerçamos nosso estudo.

2 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

Concebendo a metodologia como um conjunto de procedimentos, cabe salientar que realizamos uma pesquisa de tipo bibliográfica e outra de tipo documental. Sob um olhar analítico, crítico e comparativo procedemos à pesquisa da bibliografia concernente ao tema, ora montando o mosaico interpretativo sobre o tema, ora comparando as respectivas interpretações. No tocante à pesquisa documental, analisamos o conjunto das aqui citadas, sobretudo educacionais, aprovadas a partir

Eram escolas reservadas às elites burocráticas e latifundiárias (BARBOSA, 2001, *apud* SANTOS, 2010, p. 04).

do “golpe parlamentar” de 2016 e do modo pelo qual impactaram a recente revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio pela Resolução CNE/CP nº 1/2021. Pela natureza deste estudo, a abordagem qualitativa conduziu a análise das fontes.

Adotando a abordagem qualitativa para a análise dos documentos, Groulx (2012) nos ensina que essa escolha metodológica permite ao pesquisador considerar a “multiplicidade das perspectivas e os agentes compondo cada uma das categorias”, rompendo os procedimentos normalmente utilizados pelos procedimentos estatísticos e, com isso, permitindo “revelar uma diversidade de situações, uma pluralidade de atores que se adaptam de maneiras variadas a situações diferentes, mobilizando um repertório variado de recursos” (GROULX, 2012, p. 97).

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Sob uma perspectiva teórica, nos apoiamos em um quadro conceitual marxista, mais especificamente no materialismo histórico e em categorias como luta de classes.

3.1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Assim como qualquer construção humana ou quaisquer elementos da cultura humana, a legislação nos serve como testemunha, como fonte primária que pode revelar aspectos significativos de como as diversas inclinações dos grupos que compõem sociedades humanas rivalizam entre si em determinados períodos históricos. Como produto de seu próprio tempo, fornece subsídio para a análise não somente daquilo que o texto da lei nos apresenta, ou seja, aquilo que é explícito. Mas podem revelar inclusive aquilo que nelas é subjetivo como, por exemplo, o caráter e a carga ideológica presente em cada documento.

Neste sentido, é importante salientar, que neste breve histórico devemos estar atentos ao contexto em que a legislação fora aprovada e como os embates entre os setores “mais ou menos conservadores” e “mais ou menos progressistas” influenciaram na aprovação de cada uma delas.

Desde o início do último século, e isto está ligado ao princípio do processo industrializador no país, evidencia-se ao menos alguma preocupação do governo central em relação à educação profissional. Contudo, foi a partir da década de 1940, com destaque para o Decreto-Lei nº 4.127/42, que se estabeleceram as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial como um esforço sistemático para organizar este modelo de educação, extinguindo os liceus industriais e transformando-os em escolas industriais e técnicas que passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.

No início da década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 4.024/1961) autorizava aos egressos dos cursos de educação profissional continuarem os estudos no ensino superior, o que de alguma maneira pode ser considerado um avanço no que diz respeito à dicotomia entre a “escola do

trabalhador” e “a escola do doutor”. Em seu artigo primeiro, constava ser “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” uma das finalidades da Educação Nacional, ou seja, a ideia da integralidade na educação estava finalmente colocada em pauta. Contudo, especificamente para a Educação Profissional, observou-se pouca evolução, ressalva feita apenas para a organização e regulamentação do funcionamento do ensino técnico de grau médio, que ficara dividido em industrial, agrícola e comercial a partir de então. Foi somente com a aprovação da LDB de 1971 (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) que significativas “novidades” seriam implantadas para o ensino médio integrado no Brasil.

Em contraposição aos 19 anos que sucederam o fim dos governos autoritários de Vargas, em que o Brasil tivera em sua breve experiência democrática alguma esperança de avanços para a educação, afinal foi nesse período em que foi gestada a primeira LDB, a partir de 1964, com o golpe civil-militar, o Brasil, retomando sua tradição política autoritária, mergulhou em mais 21 anos de uma ditadura que cerceara as liberdades e limitava o estado de direito. No contexto da repressão política, de grande afluxo de capitais externos, da instalação de multinacionais e vinculação ao capital internacional e de endividamento que se materializava no chamado “milagre econômico” a educação tornava-se importante não só para a formação profissional e intelectual da juventude, mas como instrumento essencial de controle ideológico. Sobre esse período, Santos (2010) escreve:

No campo educacional, o ensino era visto como instrumentalização para o trabalho, além de a educação ser concebida como instrumento de controle ideológico. Essa ênfase na articulação entre educação e trabalho, em parte, deveu-se aos acordos firmados entre o MEC e organismos internacionais como o AID6 (sigla em inglês de Agência para Desenvolvimento Internacional). Esses acordos ficaram conhecidos como MEC- Usaid e marcaram as reformas [das políticas educacionais] no período (SANTOS, 2010, p. 11).

A LDB de 1971 promoveu o que diversos estudiosos chamam de profissionalização compulsória no segundo grau (atual Ensino Médio), de modo que no primeiro grau seria feita uma espécie de “sondagem vocacional” sobre os estudantes e, no segundo grau, de fato, a habilitação profissional. No entanto, por conta do declínio dos investimentos externos no final da década, da derrocada do “milagre econômico”, pela ausência de uma estrutura e investimento mínimos para a implantação deste ambicioso plano nas diversas regiões do país (a União destinava apenas 3% do orçamento para a educação) e, possivelmente, por conta das pressões pela distensão do regime militar e o aumento dos ecos das vozes pela democracia, essas medidas foram flexibilizadas. Na década seguinte, impulsionada pelo processo de redemocratização e pelo discurso de uma formação atenta à formação cidadã, as lutas para a construção de uma nova LDB ganharam expressão e agregaram forças políticas e acadêmicas.

Nas décadas de 1980 e 1990, no bojo das disputas pela nova LDB, é que ganha força aquele que talvez seja o conceito mais caro para aqueles que defendem uma educação profissional de nível médio integrada e integral: o conceito de

politecnicia. De acordo com Ciavatta (2014), a ideia de uma educação politécnica buscava resgatar de muitas maneiras elementos presentes na educação socialista, uma educação omnilateral⁴, que pretendia “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 190).

Ainda de acordo com a autora, foi nas décadas de 1980 e 1990 que ganharam espaço os debates a respeito de um projeto de educação profissional que zelasse pela formação educacional e superasse o então arremedo de profissionalização compulsória implantada pela Lei nº 5.692/1971. E continua:

Buscava-se a da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e a defesa da escola pública, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após o fim da ditadura civil-militar (1964-1989), em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. [E que apesar de que] [...] ao longo de três décadas, muitas [tenham sido] as derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000. Mas preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional. Além do fato historicamente comum de disputa de significados, mesmo dentro da “esquerda”, ocorre que essa concepção alargada de educação foi pensada para uma sociedade socialista, cujo valor da vida humana e do seu desenvolvimento tem significado diverso da educação nos países capitalistas” (CIAVATTA, 2014, p. 190).

Apesar da grande contribuição de suscitar as discussões em torno da educação politécnica ou omnilateral, dentro de um contexto de aprofundamento do modelo neoliberal que permeava o segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a LDB foi aprovada (Lei nº 9.394/1996) reforçando em seu texto algo que podemos chamar de “hibridismo”. De alguma maneira, o texto da lei inaugurou algo que se tornaria característica comum na legislação para a educação profissional e técnica 20 anos mais tarde, com o golpe parlamentar de 2016. Uma legislação marcada por generalismos, hibridismos e pouca preocupação com o Ensino Médio integrado à educação profissional.

Ao que nos parece, esse hibridismo é uma estratégia, uma forma de dar tons de democracia ao processo de proposição e aprovação das alterações na LDB, especialmente na tramitação do projeto que resultou na Lei nº 13.415/2017, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, com emprego de intensa propaganda midiática nos canais de TV aberta. Contudo, transposta a névoa da pretensa democracia, fica evidenciada a perspectiva bancária (FREIRE, 1974) imposta pelas alterações da nova lei na LDB: uma educação para o mercado. Retoma-se, assim, o tom liberal das

⁴ A omnilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade das suas capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2017, p. 89).

políticas educacionais da década de 1990 e abandona a linha da defesa da perspectiva ontológica de vida e trabalho.

Entre as finalidades essenciais do Ensino médio presentes no artigo 35 da LDB de 1996, nos incisos II e III nos parece clara essa perspectiva de hibridismo. Chama a atenção tanto para o direcionamento para o mercado, quanto para a flexibilização que se previa para ele nos próximos anos, quanto para o desenvolvimento do pensamento crítico do educando:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, **de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;**

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...] (BRASIL, 1996). (grifos nossos)

No capítulo III da LDB que tratava da educação profissional (hoje, o mesmo capítulo trata da Educação Profissional e Tecnológica) em seu artigo 39 (original) nos permite perceber, mais uma vez, estes hibridismo e generalismo. Utilizava a ideia de que a educação profissional seria integrada às diferentes formas de educação, mas, nos artigos posteriores não fica claro como se daria essa integração.

Foi apenas a partir do Decreto nº 2.208/1997 que, em consonância com a cartilha neoliberal, e de acordo com o mantra cantado pelas agências internacionais para a educação, que a educação profissional foi regulamentada. Essencialmente comprometido com o mercado e com o currículo fundamentado na pedagogia das competências, o documento se preocupava muito mais em conferir alguma habilitação ou qualificação mínima aos jovens trabalhadores do que com a formação desse sujeito, a não evasão, ou a terminalidade do Ensino Médio. Na prática, o decreto cindia, definitivamente, o ensino médio e a educação profissional. Alguns dos seus aspectos essenciais seriam retomados anos mais tarde.

Em 2004, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado em favor do Decreto nº 5.154, de 23 de julho que, apesar de apresentar poucas novidades, rearticulou no texto da lei a educação profissional de forma integrada ou concomitante, retirando o foco de uma política educacional pautada em uma pedagogia exclusivamente voltada para as habilidades e competências. Diminuiu ainda as referências à participação dos setores empregadores na elaboração das diretrizes curriculares presentes no texto anterior, além de trazer a perspectiva da centralidade do trabalho como princípio educativo. Dessa forma, podemos afirmar que o novo decreto avançou na defesa de uma educação de cunho libertador (FREIRE, 1974).

Ainda naquela década um grande passo em direção a uma educação profissional de qualidade foi dado. A promulgação da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, constituiu um importante marco legal para a Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, reformulando todo o capítulo III da LDB. Entre os

avanços daquela década, podemos destacar também a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵, seguida da resolução que definiria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012). Parecia haver um movimento definitivo em direção a uma educação integral orientada pelo conceito da omnilateralidade; contudo, especialmente após o golpe de 2016, o horizonte tornar-se-ia bem mais obscuro.

3.2. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHISTA PÓS-GOLPE DE 2016: EFEITOS DIRETOS NAS BASES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A partir das eleições de 2014, com a crescente perda de apoio parlamentar que culminaria com o impedimento da presidenta Dilma Roussef em 2016, ficou mais evidenciada uma nova ofensiva neoliberal, ainda mais agressiva que aquela da década de 1990. Com ela, uma série de reformas nas legislações brasileiras que, segundo seus defensores, iriam modernizar o Estado e a economia do país de modo a torná-lo mais atraente ao investidor internacional, diminuir o que chamaram de “custo Brasil” e reduzir encargos e impostos, sobretudo trabalhistas. Contudo, o que se observa atualmente no cenário nacional é que essas contrarreformas trouxeram mais inflação, a retirada de direitos consolidados de trabalhadores e aposentados e taxas de desemprego ainda mais altas. Ou seja, temos hoje um ambiente perfeito para aquele empresário que busca mão de obra barata e alta lucratividade. Com efeito direto para a educação nacional, foram aprovadas a Lei do Teto de Gastos (Pec nº 55/2016), a Resolução CNE/CP nº 2/2017 que orienta para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, principalmente, a lei que objetivou reformar (ou deformar) do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017. Mais tarde, em consonância com estas, coube à Resolução CNE/CP nº 1/2021 instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), revogando por completo a anterior (Resolução CNE/CEB nº 6/2012), adequando a essa nova realidade a formação flexível dos jovens trabalhadores brasileiros.

Em oposição às diretrizes apontadas para a educação profissional pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, esta pautada em um caráter progressista e orientado pela formação integral e politécnica dos estudantes, as novas diretrizes, em harmonia com as leis de reforma do ensino médio e com a BNCC, trazem forte conteúdo tecnicista e flagrante preocupação com as demandas dos setores produtivos. Preocupa-se muito com a produtividade do trabalhador brasileiro e demonstra pouquíssima atenção à perspectiva da formação integral desses trabalhadores. Apesar disso, utiliza-se de vários termos que remetem à ideia de um documento

⁵ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta, atualmente, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG), Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II. A publicação recente da Portaria nº 32, de 18 de janeiro de 2022, que dispõe sobre a integração dos Serviços Nacionais de Aprendizagem ao Sistema Federal de Ensino acende um alerta e deverá ser analisada com atenção para os efeitos de financiamento público destinados ao “Sistema S”.

inclusivo e democrático, além de incorporar trechos da resolução anterior, de modo, ao que nos parece, a diluir esse “remédio amargo” que pretendiam administrar para a sociedade, embora descaracterizando esses termos progressistas e dando-lhes nova roupagem liberal.

Neste sentido, a partir da instituição da Lei nº 13.415/2017 com seus itinerários formativos e da Resolução CNE/CP nº 1/2021, torna-se ainda mais abissal a distância entre o objeto dessa educação reformista conservadora e os objetivos essenciais de uma educação de nível médio integral, libertadora, politécnica e omnilateral.

No Parecer CNE/CP nº 17/2020, o Conselho Nacional de Educação (hoje formado por timoneiros das mesmas políticas liberais da década de 1990) aprova e referenda o conjunto de normas que orientam a educação profissional de acordo com a da reforma do ensino médio (e esse é um ponto importante, pois afinal os dois documentos fazem parte de um mesmo movimento de reforma do sistema de ensino), temos clara essa concepção mercadológica e de como ela passa a afetar a educação profissional a partir da aprovação dessa resolução. Assim diz o parecer:

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

Este trecho diz muito sobre o caráter da lei da “reforma” do ensino médio, pois além de deixar claro o alinhamento da legislação ao setor produtivo, aponta um suposto imobilismo do trabalhador que compromete sua produtividade do trabalhador e associa de forma despreocupada a situação econômica do país à ausência de mão de obra qualificada. Ou seja, deposita sobre a educação e sobre os ombros dos jovens trabalhadores não só a responsabilidade pelo seu desemprego ou desalento, mas pela situação econômica do país. Para nos auxiliar nessa análise, trazemos Ferreti (1993):

[...] cabe ressaltar que esta visão a respeito do papel central atribuído à educação, no que tange ao desenvolvimento econômico e social, não é nova. A Teoria do Capital Humano, vigente nos anos 1960, ia em direção semelhante. Em segundo lugar, é necessário considerar

que a tendência a sobrevalorizar a contribuição do setor educacional para o desenvolvimento acaba por instituir uma outra, que é a de manter na obscuridade a contribuição efetiva que uma série de fatores, tão ou mais importantes que o educacional, pode trazer para o referido desenvolvimento (BARBOSA; FERRETTI, 1993, *apud* FERRETTI, 2003. p. 321).

Com isso, a legislação tende a depositar na juventude trabalhadora a responsabilidade pelo seu insucesso profissional e desconsidera que, ao menos na última década, o país vem enfrentando os graves efeitos da crise internacional que provoca o desemprego crônico e que as alardeadas medidas para reverter esse fenômeno, materializada numa Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) que flexibilizou e retirou direitos dos trabalhadores conquistados após muita luta, enfraqueceu ainda mais os sindicatos, permitiu a terceirização e quarteirização de forma irrestrita e ainda autorizou a contratação sob regime intermitente. Essa lei não somente não aumentou os índices de emprego da população brasileira como aprofundou a precarização e a informalidade. Esta última que muitas vezes é travestida de empreendedorismo quando, na verdade, trata-se de colocar na conta do trabalhador o ônus por sua empregabilidade, exigindo-lhe investimentos em sua carreira, constantemente. Ao Estado cabe deixar livre para que o mercado selecione os melhores empregados, nas suas próprias “leis”, acordos e regulações.

Ainda que reconheçamos a situação econômica do país que arrasta grande parte da juventude pobre para o mercado de trabalho antes dos 17 anos, compreendemos também que as formas de pensar a educação profissional nunca estiveram alicerçadas no atendimento a esses jovens, mas, principalmente, nas imposições do mercado de trabalho. Assim a educação profissional, de alguma maneira, tem funcionado como uma espécie de “Educação Emergencial”, bastando lembrar, para isso, que a medida provisória que propôs a reforma do ensino médio, aprovada em regime de urgência, propunha a massiva disseminação da ideia de um “novo ensino médio”, quando o que ela faz é resgatar estratégias falidas de décadas passadas, dando-lhes apenas nova roupagem e redação. Aprovada às pressas, essa reforma foi uma das primeiras medidas do governo pós-golpe, financiada por grupos empresariais e organizações não-governamentais com rizomas no setor produtivo, prometendo ser a tábua de salvação da economia brasileira em médio prazo⁶.

Em fina sintonia com a cartilha da Lei nº 13.415, o Ministério da Educação (MEC) aprovou o parecer do Conselho Nacional de Educação e instituiu a Resolução CNE/CP nº 1/2021. Abandonando o horizonte da omnilateralidade da última resolução (6/2012), em nome dessa “educação emergencial”, lançou imensos contingentes de jovens trabalhadores nessa aventura, exclusivamente voltada para atender aos interesses do mercado de trabalho, pautando-se em um véu de necessária intervenção na política de formação profissional e tendo como prioridade a

⁶ Um dos principais grupos que trabalhou para a aprovação da “reforma” é o Todos pela Educação, uma organização formada por grupos empresariais, intelectuais orgânicos vinculados a instituições públicas e privadas, grupos midiáticos, dentre outros atores. Agências internacionais tiveram papel crucial na escrita dessa lei, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

possibilidade de formações intermediárias (aligeiradas, dizemos) que visam lançar no mercado de trabalho os filhos da classe operária.

Entre as principais críticas à reforma do ensino médio diz respeito ao formato do currículo que, além de diminuir a carga horária referente ao currículo básico disposto na BNCC, que passa a contar com no máximo 1800 horas, organiza o restante da carga horária (1200 horas) em cinco itinerários formativos, sendo estes expostos no Art. 35-A na versão atualizada da LDB: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017).

A escolha pela oferta desses itinerários, considerando as especificidades regionais, diz a nova LDB, ficará a cargo dos sistemas de ensino e cada escola deverá ofertar, no mínimo, dois desses itinerários. Neste ponto encontramos vários problemas, afinal, num país em que grande parte dos jovens é forçada a trabalhar antes dos 17 anos, a formação profissional torna-se a “escolha” mais óbvia para essa população. Contudo, o efeito mais pernicioso da BNCC é que ela retira da população pobre a possibilidade de acesso a grande parte do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, visto que a ela será destinada apenas uma parte desse contingente (o estudante terá acesso apenas a parte do itinerário específico oportunizado a ele).

Especificamente para o quinto itinerário, retoma-se a então já superada dualidade entre a educação propedêutica e a educação para o trabalho. Agora retomada, o seu efeito mais evidente é que o jovem que optar por esse itinerário, ainda que a LDB lhe garanta a possibilidade de seguir com os estudos no ensino superior, é possível esperar que ele não consiga uma vaga em instituição pública, pois a ele foi negada grande parcela do conhecimento (disciplinas clássicas do ensino médio). O efeito social dessa “reforma” é desumano na medida em que nega o direito de cidadania e de ascensão social aos filhos da classe trabalhadora. Aos filhos das classes mais abastadas financeiramente, a destruição do ensino público não lhes atingirá, visto que continuarão a frequentar instituições privadas que continuarão com currículo completo. Adicionalmente, a reforma lhes é benéfica ao lhes garantir vantagem na disputa por vagas em universidades e institutos públicos, uma vez que aos egressos da escola pública foi ofertada apenas “parte da história”, aquilo que lhes seria essencial para garantir a empregabilidade, somente.

Outra questão a ser debatida sobre o quinto itinerário formativo é o formato que ele deverá ser oferecido. Nos formatos concomitante e intercomplementar, por exemplo, dizem:

Art. 12. [...]

[...]

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, s.p.).

Há aqui a instituição da destinação de recursos públicos para instituições privadas. Não há uma possibilidade, mas a *mea-culpa* de que os sistemas públicos não conseguirão atender àquilo que consta na Lei e, ao mesmo tempo, cumpre um papel de honrar com compromissos assumidos junto ao mercado para a aprovação da Lei. Trata-se de uma política que, a médio e longo prazo, deteriorará ainda mais a educação pública e culminará em ações que já foram implantadas nos Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo: a privatização de instituições públicas. A lógica liberal é sucatear as instituições públicas para justificar a sua privatização, sob o argumento de que as empresas conseguem tratar melhor o dinheiro do contribuinte, evita corrupção e gera competitividade que, conseqüentemente, eleva a qualidade dos serviços (FREITAS, 2020).

Assim diz o Parecer nº 17/2020 que embasou a Resolução CNE/CP nº 1/2021:

O novo formato do Ensino Médio, ditado pela Lei nº 13.415/2017, exige maior disposição de parcerias por parte dos sistemas entre instituições públicas e privadas de ensino do país. É preciso aproveitar melhor a estrutura das instituições especializadas em Educação Profissional para que o Ensino Médio, com o itinerário de formação técnica e profissional, possa contribuir para o sucesso do novo Ensino Médio, em termos de qualidade e de expansão. É preciso ampliar substancialmente o número de alunos que fazem o Ensino Médio articulado com a Educação Profissional. Essa ampliação é absolutamente estratégica para o desenvolvimento do país. Certamente, representará um grande reforço na busca da ampliação da produtividade do trabalhador brasileiro [...] (BRASIL, 2020).

Observemos que há nesse trecho um forte conteúdo privatista, já que não delimita com quais tipos de instituições essas parcerias podem ser firmadas. Segundo o Professor Dr. Mauro Sala do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), ao discutir o Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021⁷, outra política que ataca frontalmente o ensino público e o seu financiamento, há que se ter muita atenção ao analisarmos o estabelecimento de convênios entre duas instituições.

[...] há uma indistinção entre a educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista pelo do artigo 36-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na forma concomitante ou integrada, e as matrículas relativas ao itinerário de formação técnica e profissional criado a partir da reforma do ensino médio. O que vale para um, vale para outro. A Rede Federal e outras instituições especializadas de educação profissional passam, então, a ser demandadas para esse convênio, que busca oferecer a educação profissional técnica de nível médio articulada e também o itinerário de formação técnica e profissional. Tanto a concomitância intercomplementar quanto o itinerário de formação técnica e profissional serão regidos pelo esquema BNCC [Base Nacional Comum Curricular], que é composta por até 1,8 mil horas mais a formação técnica e profissional, sendo esta última ofertada via curso técnico ou por cursos de qualificação

⁷ Tornou permanente o Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB).

profissional. Isso fica mais claro ainda no artigo 25, que determina que as instituições da Rede Federal deverão informar semestralmente a rede estadual de educação sobre sua capacidade de absorção de matrículas para cursos concomitantes de educação profissional técnica de nível médio na forma de convênio entre a Rede Federal e a rede estadual de educação. Ou seja, a Rede Federal oferecerá a parte profissionalizante do ensino médio e a rede estadual oferecerá a BNCC (SALA, 2021, p. 01).

Ou seja, ao analisar tanto as DCNEM e DCNGEPT, bem como o Decreto nº 10.656/2021, percebemos que, ao invés de fortalecer e ampliar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o governo tem feito a opção pelo sistema de parcerias e convênios. Em que pese a capilaridade dos sistemas estaduais de educação e a urgência que vem sendo conferida a essas transformações, entendemos que a instituição dos itinerários formativos é prejudicial em duas frentes: primeiro porque favorece um processo de privatização do ensino profissional e técnico e, segundo, porque esvazia de sentido a missão essencial dos Institutos Federais no fomento dos cursos técnicos integrados de ensino médio, trabalho reconhecido pela sua qualidade nos exames nacionais do próprio MEC.

Quando observarmos, por exemplo, os custos de implantação do ensino médio integrado em relação ao de implantação dos itinerários formativos, qual será a solução óbvia quando houver ausência de recursos nessas entidades? Cumpre lembrar que estamos sob o efeito da Pec 55 que congelou os investimentos públicos por 20 anos a partir de 2016. Dessa forma, os efeitos desse combo liberal de legislações, seja pela Lei nº 13.415/2017 ou pelo Decreto nº 10.656/2021 (no que tange aos repasses do Fundeb para o ensino médio integrado e para os itinerários formativos sob os mesmos termos), podem afetar permanentemente o funcionamento, com qualidade, dos Institutos Federais.

Outro ponto sensível abordado pela Lei nº 13.415/2017 e corroborado pelas DCNGEPT é a questão da profissionalização e formação dos professores que deverão atuar na educação profissional, seja através dos itinerários formativos seja nas instituições especializadas. A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que definia as diretrizes curriculares nacionais para a educação técnica de nível médio sustentava que

[...] em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. **Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar.** Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É difícil entender que haja esta educação sem contar com profissionais que estejam vinculados diretamente com o mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. Entretanto, **os mesmos precisam estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente,** pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais (BRASIL, 2012). (grifos nossos)

No entanto, a partir da reforma do ensino médio e a aprovação do DCNGEPT, ganhou notoriedade o mecanismo do “notório saber”, instrumento que permite que a profissionalidade docente (e do docente da EPT, especialmente) seja colocada em xeque. Sobre este assunto, o Parecer CNE/CP nº 17/2020 apresenta algumas contradições, uma das principais quando trata da importância da formação docente. Segundo este documento:

A formação de professores para a Educação Profissional é um assunto extremamente preocupante, visto que não existe formação sistematizada de professores para esta modalidade de educação, com exceção de alguns Institutos Federais e Estaduais e Instituições Especializadas em Educação Profissional. Faz-se necessária uma ação conjunta do Ministério da Educação com os sistemas de ensino para a elaboração de um plano nacional específico para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Esse problema não é novo, mas, a rigor, nunca foi tratado com a devida seriedade (BRASIL, 2020).

Contudo, apesar de propalar a importância da formação docente, ao mesmo tempo o próprio parecer relativiza a utilização do profissional com o “notório saber”.

Ao admitir a possibilidade de reconhecimento do notório saber aos docentes que atuam na formação técnica e profissional, para atender ao disposto no inciso V do art. 36 (incluído pela Lei nº 13.415/2017), a LDB sana uma dívida histórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica, ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino. Para ensinar a fazer móveis de madeira, por exemplo, não se há de buscar engenheiros florestais especializados no reconhecimento de todos os tipos de madeiras existentes na Floresta Amazônica, há que buscar um bom marceneiro que saiba efetivamente ensinar a fazer móveis. Não se trata, portanto, de uma relação necessária com nível de escolaridade; mas, sim, de dispor das **competências** necessárias para desenvolver nos estudantes as capacidades técnicas atinentes a um determinado perfil profissional (BRASIL, 2020). (grifo nosso)

Observa-se que os conselheiros ao mesmo tempo que dizem que a formação de professores para a educação profissional é algo extremamente preocupante e que o assunto nunca foi tratado com a devida seriedade, temos que ressaltar aqui a condescendência do Conselho Nacional de Educação com a defesa do “notório saber” na educação profissional, sendo esta uma estratégia arquitetada, segundo nosso juízo, para minar a organização da categoria docente e, com isso, descaracterizá-la e, por fim, reduzi-la “ao saber fazer”. Se essa política continuar em curso, áreas das disciplinas propedêuticas perderão espaço nos currículos dos cursos técnicos integrados e, conseqüentemente, a formação omnilateral do estudante correrá risco de ser abandonada. Pela forma como tem sido tratada nos documentos oficiais, uma profissionalidade do professor da Educação Profissional e Tecnológica que contribua

para a formação humana do estudante não é prioridade. Muito pelo contrário, ele ensinando o estudante a fazer um móvel, terá cumprido o seu dever. Caberia uma discussão sobre a sustentabilidade das florestas, o seu manejo ou mesmo a utilização de técnicas que busquem a sustentabilidade da cadeia de produção de móveis? Para nós, sim. Para os conselheiros do CNE, não.

De acordo com o parecer e com a Resolução CNE/CP nº 1/2021, o reconhecimento das “competências” relativas ao professor com notório saber ficará a cargo dos respectivos sistemas de ensino. Dada a ambição de disseminar a educação profissional por todo o país, quem poderia assegurar a lisura desse processo? Sob quais interesses essa avaliação seria feita? E, na possibilidade da disseminação dos cursos pelas escolas estaduais e municipais, não deveria ter algum rigor nessas avaliações? No nosso modo de entender, a falta de rigor e a perda do caráter formativo da formação do professor acarretam não somente a desvalorização da profissão docente, mas um risco de precarização na formação dos estudantes dos cursos técnicos integrados e, principalmente, jovens cidadãos oriundos desse “novo” modelo de ensino profissional que, na verdade, é um ensino médio regular específico para que o mercado receba jovens com formação técnica para suas fileiras de produção em série. Ou seja, formação de contingentes de mão-de-obra barata.

Entre as várias críticas e apontamentos feitos neste estudo sobre a legislação educacional, sobretudo a educação profissional, há algumas que precisam ser retomadas. A primeira delas diz respeito à afirmação de que nem a Resolução CNE/CP nº 1/2021 e tampouco a Lei nº 13.415/2017 (no que diz respeito à educação profissional e tecnológica), representam de fato uma novidade, mas uma releitura ou um requentado compilado de legislações de cunho liberal que foram em parte implantadas na década de 1990 e que agora retornam em posição de poder para que retomem suas investidas, especialmente ocupando cadeiras no Conselho Nacional de Educação e no Ministério da Educação.

Conforme apontam Esquinsani e Cruz Sobrinho (2020),

[...] todo esse movimento reformista se dá às custas do sacrifício da educação integral enquanto direito social, pois resgata-se a separação do trabalho intelectual do trabalho braçal, entre a educação profissionalizante baseada no currículo organizado por habilidades e competências, contra a educação profissional, organizada na perspectiva de um currículo integrado. A reforma, sob a propaganda da novidade, em essência retoma a perspectiva das reformas da educação na ditadura militar (décadas de 60 e 70) e da reforma administrativa do estado, mais especificamente pautada pelo princípio da eficiência (década de 90, Emenda Constitucional – EC 19/98) (ESQUINSANI; CRUZ SOBRINHO, 2020. p. 154)

Ainda de acordo com os autores, o segundo grau profissionalizante que havia sido instituído no período da Ditadura Militar por meio da Lei nº 5.692/1971, alterou radicalmente toda estrutura do ensino médio posta em prática com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional daquela época, pois essa modalidade de ensino se constituiu em uma qualificação rasa, empurrando jovens de 15 a 19 anos para posições também rasas no mercado de trabalho. Ao compararem essa organização

da década de 1970 com a lei que “reformou” o Ensino Médio atual, os autores apontam que o modelo é o mesmo: a separação entre um currículo básico comum e uma formação aligeirada para o mercado. Dessa vez, observamos a separação da formação geral básica (BNCC) de outra parte para a formação específica, esta última, cumprida pelos itinerários formativos e “tendo sido estimulada a oferta da educação técnica profissional de forma fragmentada e em instituições separadas, sem levar em conta todas as implicações da proposta (ESQUINSANI; CRUZ SOBRINHO, 2020. p. 157).

Uma dessas implicações, segundo entendemos, gira em torno da pouca preocupação com a evasão ou a terminalidade do ensino médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica apontam que:

Art. 49. Cabe às instituições de ensino adotar as providências para expedição e registro dos certificados e diplomas de cursos de Educação Profissional e Tecnológica sob sua responsabilidade.

§ 1º Os diplomas de curso técnico e de curso superior de tecnologia devem explicitar o correspondente título de técnico ou tecnólogo na respectiva habilitação profissional, indicando o eixo tecnológico ao qual se vincula.

§ 2º Ao estudante que concluir a unidade curricular, etapa ou módulo de curso técnico ou de superior de tecnologia, com terminalidade que caracterize efetiva qualificação profissional técnica ou tecnológica, para o exercício no mundo do trabalho, será conferido certificado de qualificação profissional correspondente, no qual deve ser explicitado o título obtido e a carga horária da formação, inclusive quando se tratar de formação técnica e profissional prevista no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996.

§ 3º Ao estudante que concluir com aproveitamento os cursos de especialização profissional técnica ou tecnológica é conferido o correspondente certificado no qual deve ser explicitado o título obtido e a carga horária da formação (BRASIL, 2021).

Assim, uma vez que o itinerário formativo “formação técnica e profissional” pode ser cumprido em instituição separada, com saídas intermediárias e qualificações intermediárias, a conclusão do ensino médio passa a ser facultativa àquele estudante que conseguir a inserção no mercado de trabalho. Fato que pode contribuir para as já altíssimas taxas de evasão no Ensino Médio e demonstram claramente o teor exclusivamente mercadológico que assume a educação profissional do “Novo Ensino Médio”.

Finalmente, é importante retomar neste ponto do nosso trabalho seu objetivo central: de buscar contribuir nas discussões sobre as dicotomias e contradições presentes na legislação para a educação profissional de nível médio e, principalmente, lançar luz sobre o horizonte ainda obscuro dos possíveis desdobramentos das novas legislações educacionais aprovadas no Brasil a partir de 2016 que, associadas às transformações econômicas globais das últimas duas décadas e às recentes reformas trabalhistas, relativizam direitos e presumem não somente um mercado volátil e

precário, mas também um trabalhador precarizado, flexível e ordeiro. E nessa espiral de deterioração de direitos trabalhistas e sociais, nosso estudo vai ao encontro e se alicerça no que aponta Ramos (2020) quando defende que as atuais contrarreformas seriam uma expressão da forma específica do “estado de exceção” no Brasil e que

Neste país, o “estado de exceção” contém características da “ditadura comissária” e da “ditadura soberana”, a começar pela relação com a manutenção da ordem jurídica, já que ele é inscrito da suposta legalidade do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff formalizado pelo poder legislativo e legitimado pelo poder judiciário. Em segundo lugar, se, por um lado, a Constituição Federal de 1988 não foi formalmente suspensa, por outro, as emendas constitucionais ancoram-se em um diagnóstico de suposta crise e eminência do caos em nosso país, o que as justificaria. Ou seja, suspende-se temporariamente a constituição, supostamente para se preservar o direito. Sobrepõe-se à norma (o vigor da constituição), o poder de decisão do soberano, hoje, em nosso país, representado pela aliança simbiótica dos três poderes e desses com o grande capital. Se essas são características da “ditadura comissária”, a retaliação do texto constitucional, a começar pela Emenda Constitucional nº 95/2017, instaurou condições para sua suspensão definitiva; em outras palavras, o poder instituído por esta é confrontado por um novo poder instituinte, até que se perca por completo a razão de ser desta norma. As contrarreformas trabalhistas, incluindo a lei da terceirização irrestrita, do ensino médio, e a eminente contrarreforma da previdência compõem o conjunto de medidas que atingem diretamente a Constituição (MAGALHÃES; DIAS; RAMOS, 2020, p. 19).

Acreditamos neste sentido que, este estado de exceção, que se materializa na educação profissional principalmente através da BNCC, da “contrarreforma” do ensino médio e na Resolução CNE/CP nº 1/2021, e conforme atestam Gomes, Araújo e Morais (2017), esse conjunto legal resultará no aprofundamento das desigualdades sociais já bastante evidentes em nosso país, já que os filhos das classes economicamente dominantes permanecem matriculados, em sua maioria, em instituições privadas de ensino que já indicaram (obviamente) que não acatarão o “Novo Ensino Médio”. Essas instituições estão preocupadas em ofertar uma formação de nível mais generalista e alinhada aos modelos vigentes de seleção para ingresso ao ensino superior; com isso, essas elites tendem a manter mais facilmente o seu controle dos postos de decisão social. Por outro lado, inseridos em sua grande maioria em instituições públicas, os filhos da classe trabalhadora terão currículos reduzidos a itinerários possíveis (a depender das possibilidades de cada instituição de ensino). Assim “o ensino convergirá à formação/qualificação para o preenchimento das cada vez mais parcas e competitivas vagas nos postos de trabalho menos privilegiados socialmente, direcionando sua formação à esfera da precarização do conhecimento” (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p. 186).

Não temos a pretensão de haver esgotado aqui o debate acerca do tema, por certo mais amplo, todavia, acreditamos ter elencado algumas obras importantes. E neste conjunto, cumpre acrescentar, ao menos, outros dois trabalhos. No caso de Dinélise Santos e outros autores, por exemplo, busca-se desvendar o elemento

ideológico por trás dos textos educacionais atuais e norteadores da educação profissional, à luz da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Outro aspecto trabalhado é a relação entre a Educação Profissional e o mercado de trabalho, com vistas a entender a atualidade da dicotomia educacional (formação propedêutica e formação para o trabalho). Depreende-se daí que a concepção dicotômica da educação não se alterou, mesmo com a irrupção da Lei 13.415/2017 e com a atual BNCC, posto que os princípios, ditos e escritos de outras formas, continuam os mesmos de outros tempos (SANTOS, 2020).

Em um outro trabalho, intitulado “Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites”, se pode notar a discussão em torno das necessidades e das possibilidades de as instituições públicas educacionais enfrentarem a Reforma do Ensino Médio. Partindo do entendimento que as políticas educacionais são produto da sociedade de classes em que vivemos, se vê que o processo de resistência deve se municiar de informações qualificadas e articular com os mais diversos movimentos sociais, preferencialmente movimento de educação. O texto em questão sugere que diante da injustiça da reforma do Ensino Médio, professores e sociedade tem o direito à desobediência civil para refutar tal Reforma. (FERRETI, 2022).

4 ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Muito do que foi discutido ao longo desse estudo sobre a Educação Profissional no Brasil nos leva a concluir que, além da constatação da dualidade formação propedêutica e formação técnica que envolve a modalidade, ela tem sido historicamente tratada como uma “educação emergencial”, na medida em que, ao sabor das oscilações do mercado, da indústria e, principalmente, daquelas de ordem político-ideológica, ela assume caracteres diferentes. Entendemos que este fato está ligado a uma ausência de uma política de estado clara para a Educação Profissional e Tecnológica, ressalvada a exceção da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008 e que, nesse momento, encontra-se sob franco ataque, seja em seus currículos de nível médio ou na formação dos seus professores.

Infelizmente, esse panorama é coerente com a lógica do mercado global. Esses coletivos excluídos constituem a “população precária” (CHOMSKY; DIETERICH, 1999), um contingente de mão-de-obra reserva e que contribui para a manutenção de baixos salários daqueles que têm emprego e equilibram as oscilações conjunturais da demanda de “mão-de-obra”.

Conforme acreditamos, as políticas públicas para a educação profissional devem ser pensadas sobre a lógica da omnilateralidade, afastando-se do mercantilismo que permeia a sociedade neoliberal, sob risco de ter como objetivo a formação de mão-de-obra, de garantir a empregabilidade do sujeito, de torná-lo um empreendedor de si. Conforme buscamos deixar claro neste estudo, a educação profissional não deve se afastar do seu compromisso de formar cidadãos com sólida formação técnica.

Para isso, faz-se necessária a reestruturação e fortalecimento dos conselhos de modo que os mandatos dos conselheiros da sociedade civil não se extingam

juntamente com o do mandatário do executivo. Com maiores poderes, (além de consultivos, deliberativos), esses conselheiros deveriam atuar como guardiões da legislação e das políticas de Estado em oposição ao crescente esvaziamento das funções dos conselhos que têm se reduzido, nos últimos anos, a defender os interesses do mercado educacional, que hoje patrocina as pautas que chegam a este conselho.

Por fim, é importante ressaltar que ainda que retomemos com alguma parcimônia cada um dos retrocessos e contradições apontadas nas legislações educacionais impostas a partir do ano crítico de 2016, teríamos ainda bons motivos para buscar mecanismos para interromper este ciclo de desaparecimento do Estado e da própria Educação Profissional e Tecnológica em favor de uma retomada de rumos que possa materializar uma educação integral, libertadora e plena de sentido.

Para retomar estes rumos, não é necessário aumentar de forma artificial a oferta do ensino profissional de forma desconectada de uma base unitária, conforme tem feito o “novo” (velho) ensino médio, com a incitação para a implantação do quinto itinerário formativo. Basta observarmos as experiências exitosas dos institutos federais que, mesmo que não possam atender à enorme demanda por matrículas para a educação profissional integrada, podem e devem participar da formulação das políticas públicas para essa modalidade de ensino. Infelizmente é o oposto do que vem acontecendo, pois atualmente, quadro que se observa é o do desfinanciamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (o orçamento da RFEPCT caiu 24,4% no período de 2014 a 2017). Acrescenta-se a preocupação com o incentivo dado pelas normativas em se estabelecer parcerias com instituições privadas para a oferta do quinto itinerário formativo e, com isso, o direcionamento de dinheiro público para essas empresas.

Porém, não nos cabe esmorecer. Aos institutos federais, às universidades, aos pesquisadores e professores, ainda que sofram com os recentes intervencionismos de um governo descomprometido com os objetivos da educação, cabe permanecer inflexíveis na vanguarda da defesa de uma educação integral, politécnica e omnilateral.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. In: FERRETTI, Celso João. **A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. (p. 319 - 334).

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2022.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 12 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 17, de 10 de novembro de 2020.** Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. v.23, n.1, jan-abr. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em 11 abr. 2022.

CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. **La Aldea global**. 4 Ed.. Tafalla: Txalaparta, 1999.

FERRETTI, C. J. Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13672, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13672. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13672>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, Valdemarin Coelho; ARAÚJO, Camila Cruz; MORAIS, Raquel Pereira de. Profissionalização no Ensino Médio no Brasil: A Educação Dirigida à Classe Trabalhadora. **Revista Educação em Debate**, v. 39, n. 73, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/download/72775/197909>. Acesso em: 11 abr. 2022.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; DIAS, José Alves. (Org). Memória com História da Educação: Desafios Eminentemente. In: RAMOS, Marise Nogueira. **Memória Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”**. Uberlândia. Navegando Publicações, 2020. (p.17-36).

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

SALA, Mauro. **Decreto afasta os institutos federais da perspectiva da educação integral**. [Entrevista concedida a] André Antunes. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FioCruz, Rio de Janeiro. P. 1-3. Junho, 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/decreto-afasta-os-institutos-federais-da-perspectiva-daeducacao-integral>. Acesso em 12 abr. 2022.

SANTOS, D. S.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J.; PEREIRA FILHO, A. D. O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO BRASILEIRO: DA LEI Nº 13.145/2017 À BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e9488, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9488. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>.

SANTOS, Rulian Rocha. **Breve histórico do ensino médio no Brasil**. Ilhéus, BA. UESC, 2010.