

A Educação Profissional de nível médio nos últimos 30 anos: o caso brasileiro

Secondary-level Professional Education in the last 30 years: the Brazilian case

Recebido: 22/03/2023 | **Revisado:** 01/10/2024 | **Aceito:** 03/10/2024 |
Publicado: 03/09/2025

Cristiane Leticia Nadaletti
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7994-5573>
Universidade Estadual de Campinas
E-mail: cris.nadaletti@gmail.com

Dirce Djanira Pacheco e Zan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3663-2232>
Universidade Estadual de Campinas
E-mail: dircezan@unicamp.br

Como citar: NADALETTI, C. L.; ZAN, D. D. P. A Educação Profissional de nível médio nos últimos 30 anos: o caso brasileiro. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 03, n. 25, p.1-22 e15173, set. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



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

Resumo: Com o objetivo de refletir sobre as políticas educacionais para o setor público de educação profissional de nível médio nas últimas três décadas, analisamos documentos oficiais do período e pesquisas sobre o tema. Considerando a disputa pela hegemonia neste campo, identificamos embates resultantes dos distintos interesses dos setores com vínculos e representação empresarial e daqueles vinculados à classe trabalhadora. Apontam-se também desafios no atual contexto, de mudança no governo federal, visando a fortalecer as políticas públicas de educação profissional científica e tecnológica de nível médio como um espaço capaz de contribuir para superar a dualidade educacional brasileira e como elemento fundamental para planejar o futuro do país em tempos de profundas mudanças nacionais e internacionais.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino Médio; políticas educacionais; escola pública

Abstract: With the aim of reflecting on educational policies for the public sector of secondary professional education in the last three decades, we analyzed official documents from the period and research on the subject. Considering the dispute for hegemony in this field, we identified clashes resulting from the different interests of sectors with business ties and representation and those linked to the working class. Challenges are also pointed out in the current context, of change in the federal government, with a view to strengthening public policies for secondary-level scientific and technological professional education as a space capable of contributing to overcoming the Brazilian educational duality and as a fundamental element for planning the future of the country in times of profound national and international changes.

Keywords: Professional education; High school; educational policies; public school.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de pesquisa de doutorado em curso no PPGE/Unicamp, cujo objetivo refletir sobre as políticas educacionais para a educação profissional de nível médio nas últimas três décadas. Apresenta resultados parciais da análise dessas políticas em três momentos históricos: o primeiro faz referências à década de 1990, destacando sua relevância em termos de difusão de concepções econômicas, políticas e sociais e seu impacto nas reformas educacionais que, de certo modo, ainda geram desdobramentos na atualidade. O segundo momento aborda as políticas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica de nível médio nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e as contradições que emergem nesse contexto. O terceiro período analisado inicia-se como o golpe parlamentar-midiático de 2016 e estende-se até o final do governo Bolsonaro, em 2022. Com este estudo, pretende-se identificar alguns desafios colocados para a formação escolar da classe trabalhadora na atualidade.

Com uma abordagem de cunho qualitativo, utilizou-se a análise de conteúdo com o propósito de interpretar as fontes documentais selecionadas, categorizadas conforme sua pertinência e representatividade no contexto da educação profissional de nível médio. Complementarmente, foram utilizados dados estatísticos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), abrangendo os últimos 30 anos. A combinação desses dados qualitativos e quantitativos permite uma compreensão mais aprofundada e abrangente do tema em questão.

Como é sabido, cada modo de produção demanda e constitui formas distintas de educar, bem como de conceber e organizar as políticas educacionais. No modo de produção capitalista, as transformações nos processos de produção, circulação e consumo de mercadorias incidiram profundamente nas relações sociais produzidas até então. Conforme destaca Saviani (2007), a Revolução Industrial impulsionou os países a organizarem os sistemas de ensino massificando a educação básica, promovendo simultaneamente uma revolução educacional, que consolidou a escola como a forma principal e dominante na educação.

A organização social capitalista promoveu uma cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, constituindo e reproduzindo no sistema escolar esta mesma dualidade, que passou a separar estas duas esferas. Para Kuenzer (2007), esta dualidade não pode ser superada fora das contradições entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho. No caso da educação brasileira, essa divisão deixou marcas profundas na orientação educacional de gerações.

No Brasil, apesar das transformações ocorridas nos sistemas educacionais, especialmente no que tange à ampliação do acesso à educação, a oferta do ensino médio permanece estruturada em torno de dois projetos distintos: um direcionado aos filhos das elites e das frações mais favorecidas da classe média, e outro voltado para os filhos da classe trabalhadora. O acesso a uma educação de maior qualidade, assegura a uma parcela da juventude melhores oportunidades de inserção social e de acesso a ocupações mais qualificadas no mercado de trabalho.

O trabalho abordado sob uma perspectiva crítica impulsionou as discussões referente ao projeto educacional do Brasil na década de 1980, no contexto da

reconstrução da democracia após duas décadas de ditadura militar. Inspiradas pelo pensamento marxista de emancipação humana, as discussões para a escola secundária se concentraram principalmente em torno do conceito de politécnica.

Para Machado (1994), ao requerer um perfil amplo de trabalhador, a politécnica ultrapassa a formação técnica, constituindo-se como um espaço formativo de caráter criativo e autônomo na busca dos conhecimentos necessários para o progresso social e para o aperfeiçoamento produtivo. Além disso, articula dois elementos cindidos artificialmente pela realidade capitalista: o trabalho manual e o trabalho intelectual (Barbosa; Neves 2022, p. 234).

É a partir das reflexões de Gramsci (2001; 2011) que a noção de politécnica adquire uma dimensão programática. Por meio da proposta da escola unitária seria possível avançar no objetivo de “superar não só a separação estabelecida entre a escola clássica reservada para as classes dominantes e a escola profissional para as classes instrumentais, mas que aponta o caminho para a construção de uma nova sociedade” (Semeraro, 2021, p. 54).

As reflexões sobre a politécnica inspiraram a possibilidade de construção de um projeto educativo para a classe trabalhadora, integrando o ensino médio à educação profissional. No entanto, esta proposta tem sido historicamente combatida por aqueles que defendem que a etapa final da educação básica deve atender exclusivamente à reprodução do capital e à subordinação do Brasil à economia internacional globalizada. A disputa entorno do sentido que é dado ao trabalho é um elemento estruturante na constituição da educação profissional brasileira.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NA AGENDA NEOLIBERAL

As reformas educacionais realizadas no Brasil a partir dos anos 1990 ocorreram em um contexto marcado por desdobramentos da crise estrutural do sistema capitalista internacional dos anos 1970. Entre os efeitos dessa crise global destaca-se a emergência de um “regime de acumulação flexível do capital” que sucedeu o padrão fordista-keynesiana.

As inovações tecnológicas, especialmente nos campos da informática e das comunicações, favoreceram a dispersão e a mobilidade geográfica das grandes empresas, visando a incorporação de novos processos de trabalho e a exploração de novos mercados de consumo, o que impulsionou o processo de globalização econômica. Ao mesmo tempo, a desregulamentação financeira possibilitou a integração do sistema financeiro no plano global, operando com base em telecomunicações instantâneas, dando início a hegemonia do capital financeiro (Harvey, 2007, p. 152).

No Brasil, as reformas de caráter neoliberal intensificaram-se a partir do final da década de 1980. Em consonância com essa agenda, houve uma maior inserção do país na lógica da globalização econômica, consolidando sua posição na divisão internacional do trabalho como exportador de *commodities*.

É evidente que, ao longo da história, os princípios e as ações predominantes no campo educacional têm sido amplamente vinculados aos interesses do capital, ainda que permeados por contradições. De acordo com Ferretti (1997), a reforma

educacional do final do século XX pode ser compreendida como um retorno à Teoria do Capital Humano, na medida em que atribui à educação um papel central na promoção do desenvolvimento econômico e social do país. Na perspectiva dos reformadores, essa etapa da educação básica necessitava de aprimoramento, de modo a alinhar a formação dos estudantes às transformações em curso no mercado de trabalho.

Fundamentada no discurso sobre a necessidade de adaptar a educação às novas demandas econômicas e culturais, a reestruturação curricular ganhou destaque como uma estratégia para, supostamente, modernizar a rede pública de ensino e promover a inserção do país no mercado global.

Ao longo deste processo, a concepção de currículo predominante nas políticas educacionais revelou-se pouco crítica, baseada na premissa de que a solução para os problemas sociais e econômicos poderia ser encontrada no âmbito escolar, por meio da definição de competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes. Desta forma, a educação nacional alinhou-se aos interesses econômicos globais seguindo as diretrizes dos organismos e agências internacionais (FMI, BID e BIRD) cujas intervenções concentravam-se na prescrição da reorganização curricular. Como nos lembra Apple (2002), por trás das justificativas educacionais para as necessárias mudanças no currículo há uma perigosa investida ideológica que coloca em risco o projeto de escola pública como direito.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), ocorrida em 1996, resultou de uma síntese das disputas em torno de distintos projetos educativos para o país desde a Constituinte de 1988, prevalecendo as concepções neoliberais e a valorização dos mecanismos de mercado (Saviani, 2011, p. 227).

Com a finalidade de trazer o que foi proposto na LDB/1996 para um plano mais próximo à ação pedagógica, o Ministério da Educação (MEC) produziu e divulgou dois documentos normativos para regulamentar o ensino médio: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em 1999.

A análise conjunta dos dois documentos revela que ambos são orientados por princípios neoliberais, com o objetivo central de estabelecer um modelo de formação que favoreça a adaptação dos jovens às condições sociais e produtivas em constante transformação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM),

[...] nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho” (Brasil, 1998, p. 18).

Definido como o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, o trabalho é assumido a partir da lógica da sociedade de mercado como referência para a proposta educativa, sendo assim definido no texto das DCNEM,

[...] uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias [...] (Brasil, 1998, p. 43).

A organização curricular substituiu pouco a pouco o ensino centrado em conteúdos científicos por um conjunto de habilidades e competências a serem aprendidas pelos estudantes (Hirata, 1994). Essa nova diretriz reflete as mudanças significativas no processo produtivo, principalmente no que se refere à flexibilização e a desregulamentação das relações de trabalho. Tal orientação segue tensionando a disputa sobre o rumo da formação no ensino médio desse o desde o final do século passado.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

As reformas educacionais direcionadas para a educação profissional na década de 1990 evidenciavam de forma radicalizada a adoção dos preceitos da acumulação flexível, no qual o capital passa a:

[...] requisitar do trabalhador determinadas características condensadas na genérica e polêmica noção de competências. A apropriação dessa noção pela política educacional brasileira, como uma referência para colocar em relação educação e dinâmica produtiva, foi consubstanciada na legislação que se seguiu promulgação da (LDB), a fim de regulamentá-la (Ramos, 2007, p. 545).

Apesar das discussões que antecederam a promulgação da LDB, as quais promoveram o debate sobre a politécnica, o texto final aprovou a expressão “articulação entre educação profissional e o ensino regular”, abrindo espaço para diferentes interpretações acerca da organização da educação profissional de nível médio (Barbosa; Neves, 2022). O caráter gerencialista e eclético da LDB exigiu a criação de outros instrumentos normativos complementares à própria Lei, como o Decreto nº 2.208/1997, que promoveu a principal reforma da educação profissional nível médio no país até aquele momento, reestabelecendo a separação entre a educação geral e a profissional – retomando, assim, institucionalmente o caráter dual do ensino médio.

Consolidada esta separação, o governo de FHC investiu em uma nova política de educação profissional. Em 1997, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Financiado parcialmente pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o programa tinha como principal objetivo implementar a reforma da educação profissional em todo o país.

Um dos objetivos do Proep consistia em reestruturar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), ajustando a oferta educacional e a gestão institucional de acordo com uma lógica empresarial, de modo que as instituições federais passassem progressivamente a desempenhar um papel de captação de recursos financeiros por meio da prestação de serviços à comunidade. Nesse contexto, o governo estabeleceu que, a partir de 1998, as instituições federais de educação tecnológica deveriam reduzir a oferta de vagas para o ensino médio em 50% em relação ao total disponibilizado em 1997 (Ramos, 2007).

Simultaneamente, a ampliação de novas escolas técnicas por parte da União foi impedida. A RFEPCT, formada naquela época principalmente pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), foi aos poucos redirecionada para um novo modelo formativo, passando a ofertar cada vez mais cursos de ensino superior, principalmente tecnológicos, enquanto os cursos técnicos foram assumidos pelos Estados, muitas vezes em parcerias com a iniciativa privada (Silva, 2009).¹

Outra frente de implementação da reforma foi o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), promovido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). O programa foi constituído com o objetivo de ser uma política pública capaz de articular educação profissional, geração de renda e redução do desemprego, desvinculando a formação profissional da escolarização formal. As ações previam a parceria entre União, Estados e Municípios, e, principalmente, entre instituições da sociedade civil com alguma experiência ou relação com a formação de trabalhadores. Ao Estado coube a responsabilidade de fomentar e articular essas iniciativas visando ao fortalecimento da constituição de uma “moderna” rede de educação profissional em todo o país.

Esses programas tinham como objetivo complementar a educação básica, considerada um requisito essencial para a qualificação profissional dos trabalhadores e sua adaptação às transformações ocorridas no mundo do trabalho e na economia. Nesse contexto, a escola foi reforçada como o espaço central para a aquisição das novas competências e atitudes exigidas pelo capital.

Os limites da implementação do Planfor são apontados por Fidalgo e Machado (2000, p. 99), com destaque para a dificuldade em superar a dicotomia entre educação básica e formação profissional, sendo que essa constitui em si “uma expressão das contradições da própria estrutura social e, nesse sentido, sua superação realmente não pode ser alcançada por medidas que não incidam sobre esses fatores de base”.

As avaliações das políticas de educação profissional implementadas na década de 1990 ressaltam a intensificação da dualidade educacional e a precarização da formação oferecida aos trabalhadores, favorecendo uma perspectiva mercadológica e tecnicista em detrimento de uma formação integral. Ferretti (2002) discute a inadequação desse modelo de educação profissional para promover a inclusão social e a superação das desigualdades. O autor critica a predominância do mercado nas políticas educacionais, que se concentraram na formação de mão de

¹ Em 1978, as Escolas Técnicas dos Estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em CEFETs. Nos demais estados da federação isso aconteceu na década de 1990, buscando atender aos novos desafios postos à acumulação flexível do capital. Neste sentido, os CEFETs priorizavam a oferta de cursos de qualificação profissional, superiores tecnológicos e engenharias.

obra barata e flexível, ajustada às exigências das transformações tecnológicas e econômicas, mas que não asseguravam a formação integral dos estudantes.

Na tentativa de sintetizar alguns elementos referentes às políticas para a educação profissional da década de 1990, é possível identificar a hegemonia da lógica neoliberal, que se manifestou principalmente na esfera econômica, mas aos poucos permeou os campos social, cultural e educacional. Sob a suposta necessidade da flexibilização, a educação foi reorganizada para atender às demandas da nova fase de acumulação capitalista, fator que influencia a formulação das políticas educacionais até os dias atuais. Pedagogicamente, a adoção dos conceitos de competências e habilidades iniciou uma profunda alteração no sentido da formação escolar e da educação profissional. No plano ideológico, acentuou-se a responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, pois retirou do Estado a responsabilidade social sobre os processos educativos.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NOS GOVERNOS DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 resultou, em certa medida, do esgotamento das políticas neoliberais e de seus efeitos negativos para a maioria da população brasileira. A política adotada pelo governo nesse período é caracterizada por Boito Jr. (2018) como neodesenvolvimentista. Esse modelo foi sustentado por uma ampla frente política, composta por frações das classes dominante e trabalhadora, revelando, por algum tempo, um caráter social, na medida em que contribuiu para a redução das desigualdades sociais.

O Programa Bolsa Família, por exemplo, incidiu na redução da pobreza em 15% e da extrema pobreza em 25%, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Souza et al., 2019). Nesse contexto, também se observou uma queda na pobreza absoluta, com uma “ampliação da taxa de ocupação em relação à força de trabalho (queda da taxa de desemprego) e da formalização dos empregos da mão de obra” (IPEA, 2011, p. 03).

No campo educacional, diversas políticas e programas foram estruturados com vistas a democratizar e qualificar o sistema educacional brasileiro. Merecem destaque a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a criação de novas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a implementação da Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas.

Com o objetivo de corrigir distorções e práticas do governo anterior que desvincularam a educação profissional da educação básica, a principal medida adotada pelo MEC foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997. Em seu lugar, foi promulgado o Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional, sendo considerado um avanço significativo na superação da dualidade educacional, ao permitir a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI). (Brasil, 2004a)

Para Frigotto et al. (2005), a opção por um novo decreto seria uma medida transitória. Esperava-se que a mobilização da sociedade entorno dos fundamentos

emancipatórios da educação da classe trabalhadora favorecesse a discussão LDB como um todo, inclusive das especificidades inerentes à educação profissional, gerando a possibilidade de articulá-la aos demais níveis e modalidades da educação nacional; no entanto, isso não ocorreu.

Contrariando o preconizado no Decreto nº 5.154/2004 quanto à formação integral e ao currículo integrado, o Parecer nº 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) indicou que a oferta da educação profissional de nível médio poderia se dar por meio de cursos independentes. Assim, as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional deveriam continuar considerando o conteúdo do Decreto de 1997:

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004b, p. 394).

Ao ratificar as orientações das diretrizes anteriores, o MEC manteve a hegemonia do projeto educativo para a classe trabalhadora do governo anterior, expresso na proposta de uma educação fundamentada por competências orientadas para o mercado de trabalho (Frigotto *et al.*, 2005).

O Parecer nº. 39/2004, posteriormente incorporado pela Resolução CNE/CEB nº 01/2005, que atualizou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio (Brasil, 2005a), resultou no reconhecimento da modalidade integrada, com curso, matrícula e certificação unificados. Essa medida possibilitou que algumas redes de ensino avançassem na construção da integração entre o ensino médio e a educação profissional, em conformidade com o Decreto nº 5.154/2004.

É elucidativo verificar que, no mesmo contexto o governo federal organizou programas como “Escola de Fábrica” e o “Programa Nacional de Inclusão de Jovens” (Projoven). O “Escola de Fábrica” foi destinado a jovens de baixa renda que estavam matriculados na educação básica, com o objetivo de promover a inclusão social por meio da formação profissional no próprio ambiente de trabalho, aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo maior responsabilidade social das empresas (Brasil, 2005b). O Projoven, por sua vez, foi destinado a jovens entre 15 e 29 anos que estavam fora da escola e sem qualificação profissional. Seu objetivo era incentivar a conclusão do ensino fundamental e a qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho (Brasil, 2005d).

Observa-se que o espaço do EMI foi sendo cada vez mais reduzido, uma vez que a formação profissional era oferecida de muitas e diferentes formas, resultando em uma formação aligeirada e desconexa da complexidade do desenvolvimento produtivo. Essa formação foi destinada aos jovens das classes populares, tornando ainda mais difícil sua inserção nos postos de trabalho de melhor qualificação.

Em sentido oposto, ao abordar as contradições e desafios da educação profissional no contexto da retomada do projeto de desenvolvimento correspondente à segunda metade do último mandato do governo Lula, Ramos (2014) indica uma importante mudança no cenário. Isso pode ser evidenciado pela criação e implementação de políticas que se propuseram a integrar a educação profissional ao ensino médio de forma “coerente com a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna” (Ramos, 2014, p. 78).

Uma das principais iniciativas foi a expansão da RFEPCT² a partir de 2008, por meio da criação dos IFs. Esses institutos foram estabelecidos com o objetivo de ofertar cursos de educação profissional, científica e tecnológica do nível básico ao superior, com prioridade para a oferta do EMI³.

Visando a atender aos sistemas estaduais de ensino, o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007) foi criado como uma das formas de viabilizar a implantação do EMI em todo o território nacional.

Tabela 1: Matrículas Ensino Médio Integrado

Ano	Federais	Estaduais	Privadas
2007	27.204	37.942	15.216
2008	47.644	60.861	17.153
2009	61.313	84.560	21.660
2010	76.137	108.585	22.205
2011	92.378	133.776	21.607
2012	104.957	158.369	25.138
2013	117.747	183.637	26.295
2014	127.455	199.921	29.123
2015	133.562	224.739	23.667
2016	151.279	246.516	21.162
2017	173.360	257.996	19.021
2018	192.233	285.996	19.222
2019	205.498	327.160	17.778
2020	216.087	375.577	20.442
2021	212.542	430.994	21.734

Fonte: Elaboração das autoras com base em dados do Censo Educação Básica 2007-2021 (Brasil, 2022).

² De acordo com a Lei nº 11.892/2008, a RFEPCT é constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 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.

³ A Lei que criou os IFs (Lei nº 11.892/2008) determina que cabe a tais instituições ministrar educação profissional 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, garantindo no mínimo 50% de suas vagas para estes cursos.

Os dados da Tabela 1 demonstra o aumento expressivo das vagas de EMI no período entre 2007 e 2021, principalmente no setor público. Na RFEPT, as matrículas cresceram 771% – em números absolutos, o acréscimo foi superior a 185 mil matrículas. Nas redes estaduais, o aumento foi ainda mais acentuado, chegando a 1.135%, o que equivale a mais de 393 mil matrículas.

Além da expansão significativa das vagas do EMI, destaca-se a importância da expansão dos IFs em todo o território nacional, consolidando-os como instituições capazes de levar educação profissional, científica e tecnológica em diferentes níveis para todas as regiões, principalmente para o interior (Santos; Zan, 2018). Essa expansão contribuiu para a universalização da educação básica de qualidade e facilitou o acesso ao ensino superior e pós-graduação. Atualmente, a RFEPT é composta por 661 unidades, distribuídas por 651 municípios, contabilizando mais de um milhão de matrículas e aproximadamente 80 mil servidores (CONIF, 2022).

Paralelamente, o governo federal manteve programas focais, estratégia amplamente utilizadas na década de 1990. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico Emprego (PRONATEC), lançado em 2011, é um dos mais conhecidos e também polêmicos (De Melo; Moura, 2016). Seu objetivo era expandir a oferta de qualificação profissional, justificado pela necessidade de qualificação de mão de obra, frente ao bom desempenho da economia e os baixos índices de desemprego, conforme evidenciou a presidente Dilma Rousseff, em 28 de abril de 2011, em seu discurso durante o lançamento do Programa⁴.

Na prática, o PRONATEC concentrou-se prioritariamente na oferta de cursos de curta duração e baixa qualificação, destinando grande parte dos recursos públicos às redes privadas, especialmente ao Sistema "S" (Lima; Maciel; Ferreira, 2018).

4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: DO GOLPE DE 2016 À ATUALIDADE

A crise que se impôs ao governo de Dilma Rousseff, culminando no golpe parlamentar midiático de 2016, resultou do esgotamento da política adotada entre 2003 e 2016, que possibilitou, por um curto espaço de tempo, o crescimento econômico com alguma distribuição de renda.

Após o golpe de 2016, uma série de reformas foram implementadas com o objetivo de retirar direitos historicamente conquistados pela sociedade brasileira. No campo educacional, a primeira medida adotada pelo governo Michel Temer foi a Reforma do Ensino Médio, inicialmente proposta por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017.

As mudanças impostas ao ensino médio devem ser apreendidas no mesmo contexto das demais reformas realizadas no período, como a reformas trabalhista e

⁴ Divulgado no Portal Planalto. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-ao-emprego>. Acesso 03 dez. 2022.

previdenciária, que, em conjunto visam à regressão dos direitos dos trabalhadores e a utilização do aparato legal em prol dos interesses do grande capital.

Trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do País, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas deste século (Moura; Lima Filho, 2017, p. 111).

É importante destacar que as reformas educacionais contemporâneas vêm apresentando uma atualização nas formas de privatização. Estudos recentes indicam uma mudança na atuação do empresariado, que passou a intervir diretamente na formulação e implementação das políticas educacionais. Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio é um exemplo elucidativo, evidenciando a forte presença do setor empresarial, com destaque para o movimento Todos pela Educação, que participou ativamente das discussões públicas e governamentais sobre a reforma.

Diversos autores têm analisado a inserção da racionalidade empresarial nas políticas educacionais a partir de conceitos como "financeirização da educação" (Brettas, 2020), "empresariamento da educação de novo tipo" (Motta e Andrade, 2020) e "consenso por filantropia" (Tarlau e Moller, 2020). Esses estudos convergem ao identificar um processo de subordinação da educação básica brasileira aos interesses de agentes de mercado, com ênfase mais recente na influência do setor financeiro (Adrião, 2018).

As implicações da Reforma na educação profissional de nível médio manifestaram-se na regulamentação que redefiniu essa modalidade, tais como as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (Resolução CNE/CP nº 01/2021), as alterações nas diretrizes curriculares para a formação de professores e a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático, entre outros.

Barbosa e Gerva (2022) apontam os seguintes aspectos das novas diretrizes curriculares para a educação profissional: a) flexibilização curricular, que desresponsabilizar o Estado da oferta da educação profissional, ao permitir o redirecionamento de recursos públicos para o setor privado, que, por sua vez, vincula os cursos de curta duração ao itinerário "formação profissional" contido na reforma; b) priorização da forma de oferta concomitante, comprometendo a manutenção e a ampliação do EMI na perspectiva formativa da politécnica; c) a ênfase no mercado de trabalho, tratado no documento como equivalente ao termo "mundo do trabalho"; d) a retomada da Pedagogia das Competências justificada pela necessidade de adaptar o currículo às mudanças do mundo do trabalho, sendo estas interpretadas como aquelas exigidas pelos interesses empresariais.

A eleição de Jair Bolsonaro em 2018 trouxe uma nova realidade para o campo educacional, resultando em sucessivas ações voltadas ao desmonte das políticas há pouco instituídas.

A história recente da democracia brasileira permitiu a construção de um certo consenso social em torno da ideia de que a educação é um elemento crucial para o desenvolvimento do país. Como buscamos demonstrar ao longo deste texto, embora sempre tenha havido disputas pela hegemonia entre distintos projetos educacionais,

temas como democratização, acesso, inclusão, diversidade, qualidade e investimento, formaram uma espécie de guarda-chuva, capaz de abarcar todos aqueles que transitam pelo campo democrático.

Em sentido oposto, Bolsonaro promoveu ao longo de seu governo um discurso contrário às liberdades democráticas, à ciência, ao direito à educação e à participação social. Ao propagar a ideia de uma suposta doutrinação nos sistemas de ensino, colocou a educação no centro de sua disputa ideológica. Para ele, “um dos maiores males do país na atualidade [era] a forte doutrinação educacional” (Programa de Governo de Bolsonaro, 2018, p. 46), ampliando as propostas do movimento “Escola sem Partido” em nível institucional.

Ao longo de seu governo, outras ações evidenciaram o projeto de desmonte da educação pública. Ganharam projeção social o aumento das escolas militares, voltadas exclusivamente à população mais pobre, e o projeto de lei para regulamentar a educação domiciliar, que visava aumentar o controle dos pais sobre a escola e os conteúdos aos quais seus filhos teriam acesso. Foi constante o ataque ao conhecimento e à pesquisa produzido pelas instituições públicas de educação e pesquisa, configurando projetos de ameaça à democracia (Zan; Krawczyk, 2019).

A Pandemia de Covid-19 constitui um capítulo à parte para as reflexões das políticas educacionais do governo Bolsonaro. Para nos atermos ao escopo proposto, não entraremos em detalhes sobre o tema, porém sinalizamos o volume de estudos gerados a partir desse evento, como o realizado por Leher (2022), que versa sobre o processo de mercantilização da educação pública e a precarização do trabalho docente, analisados à luz do que o autor atribui com um sentido histórico da pandemia.

O autoritarismo do governo Bolsonaro também se manifestou por meio da intervenção direta em cerca de 20 Universidades, Institutos Federais e Centros Federais de Educação e Tecnologia entre 2019 e 2020 (ANDES, 2022).

A opção pela condução da política educacional centrada na pauta de costumes, associada às consequências da pandemia e à sucessão de ministros da educação envolvidos em polêmicas, corrupção e má gestão, promoveu um impactante desmonte nas conquistas da educação pública brasileira. Dados divulgados pela imprensa indicam que os recursos previstos no Projeto de Lei Orçamentária para a Educação Básica em 2023 eram 34% menores em comparação a 2019, primeiro ano do governo Bolsonaro (Bimbaty; Arreguy, 2022).

4.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO BOLSONARO (2018-2022)

A fim de consolidar a Reforma do Ensino Médio iniciada em 2016, o MEC lançou em 2019 o Programa “Novos Caminhos” como principal estratégia de oferta da educação profissional. O objetivo anunciado era ampliar as vagas, constituindo-se como uma das principais formas para alcançar a meta prevista no Plano Nacional de Educação (PNE): o aumento de 80% das matrículas na educação profissional técnica de nível médio, passando de 1,9 milhões em 2018 para 3,4 milhões em 2024 (Brasil, 2019).

Um dos principais focos do programa é o fortalecimento de parcerias com o setor privado. Somente em 2020 o MEC autorizou a abertura de 207 cursos técnicos

em instituições privadas de ensino superior, disponibilizando mais de 61 mil vagas. Ao fragilizar a noção de educação como um direito sob responsabilidade do Estado, essas parcerias promovem gradativamente uma perspectiva de educação concebida enquanto “bem público”, partindo do princípio de que “todos devem ter acesso à educação porque este é um bem necessário à constituição da ordem econômica capitalista” (Minto, 2014, p. 247-8).

Enquanto concepção educativa, o programa foi baseado na formação por competências conforme prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que empobrece e instrumentaliza a política de formação profissional (Ferreti, 2018, p. 30).

No tocante à RFEPCT, são evidentes as tentativas de descaracterizar sua proposta formativa, particularmente a do EMI, desconsiderando o fato de que nos últimos 20 anos os IFs vêm promovendo um processo expressivo de expansão e democratização, representando uma nova face da educação profissional, científica e tecnológica no país.

Em razão disso, o governo Bolsonaro implementou uma série de ações para fragilizar a RFEPCT. A reforma do Ensino Médio é sem dúvida a principal delas, pois impõe mudanças significativas que ameaçam a continuidade do EMI, estruturado na concepção de formação humana integral (ANPED, 2021).

Em que pesem os esforços da RFEPCT para reafirmar o EMI como uma importante experiência na oferta da educação profissional, científica e tecnológica, é preciso reconhecer que o conteúdo e a forma da reforma vêm aos poucos ganhando espaço nos IFs. O estudo realizado por Araújo (2023, p. 5) que analisou 380 Projetos Pedagógicos (PPC) de 34 IFs, indica que:

[...] os impactos da Reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação (IFs) têm ocorrido em ritmo e forma diversificados, o que está relacionado com a forma pela qual cada Instituto Federal de Educação (IFs) tem compreendido esse processo, ora fazendo adesão, ora negociando com os pressupostos presentes nos textos, ora reagindo e não fazendo a adequação do currículo dos cursos técnicos integrados aos pressupostos presentes na Reforma do Ensino Médio.

Não obstante, estas instituições vêm enfrentando sucessivos cortes orçamentários, impondo dificuldades para a manutenção da proposta deducional por elas ofertada. Somente no ano de 2022, 770 milhões de reais foram retirados dos IFs, aproximando o orçamento aos níveis de 2010, quando a RFEPCT contava com 418 mil estudantes matriculados – um cenário particularmente preocupante, considerando que atualmente há mais de um milhão de estudantes matriculados nos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação oferecidos pelos IFs (CONIF, 2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos que sustentam a análise das políticas de educação profissional de nível médio nas últimas três décadas revelam uma intensa disputa pelo sentido atribuído à formação profissional dos trabalhadores. Apesar das mudanças de governos, eleitos com diferentes programas e bases de apoio, há uma continuidade nas políticas para a educação profissional, em sintonia com os princípios que orientaram a implementação e aprofundamento das reformas neoliberais iniciadas na década de 1990.

De certo modo, é possível afirmar que foi durante os governos do PT que as orientações para a educação profissional passaram por maior tensionamento em relação às diretrizes neoliberais. Ao incorporar, ao menos parcialmente, os princípios da politecnia no debate sobre essa modalidade educacional, abriu-se a possibilidade de concretizar a expansão da rede pública de educação profissional pela oferta do EMI e pela criação dos IFs.

No entanto, é notável que prevaleceu, ao longo das últimas três décadas, um compromisso dos distintos governos na implementação e desenvolvimento de políticas focais, voltadas principalmente para atender aos interesses da reprodução do capital, por meio dos programas como o Planfor, Escola de Fábrica, Projovem, Pronatec e Novos Caminhos.

É fato que desafios colocados para as políticas de educação profissional de nível médio surgem a partir da interferência de fatores relacionados ao papel subordinado delegado ao Brasil na economia global, o que demanda ações voltadas ao trabalho simples e de baixa qualificação. Neste sentido, o debate sobre a política de educação profissional implica repensá-la em suas contradições, colocando em perspectiva o projeto de nação que se pretende construir. Nessa linha, é crucial considerar as transformações e contradições no mundo do trabalho, caracterizadas pela transição de uma era industrial para a nova e atual "era digital" (Pochmann, 2022), e suas articulações com as políticas educacionais contemporâneas.

Fica evidente que as políticas de educação profissional voltadas para a qualificação rápida e de questionável qualidade não têm sido capazes de alterar a realidade da juventude trabalhadora. Entre os jovens de 14 a 24 anos inseridos na força de trabalho, 45% desempenham trabalho informal, taxa maior do que a geral, que é de 40%. De um total de 14 milhões de jovens nessa faixa etária, ocupações de baixa qualificação ou salários concentram 12 milhões de jovens, enquanto apenas 1,9 milhões estão em ocupações técnicas ou culturais, de informática ou comunicações (MTE, 2024).

Nesse sentido, é preciso considerar a complexidade que envolve as políticas de educação profissional contemporânea. A formação dos trabalhadores precisa estar articulada a um projeto de desenvolvimento com justiça social e, ao mesmo tempo, responder às transformações das novas bases técnicas para o desenvolvimento do trabalho complexo (Frigotto, 2005).

Diante disso, parece-nos que a retomada da construção de um projeto educacional emancipatório deve estar muito mais ancorada na pressão e nas lutas da sociedade civil organizada do que no Estado. Embora seja válido e legítimo o movimento que vem sendo realizado por diversas entidades no sentido pressionar

pela revogação da Reforma do Ensino Médio (ANPED, 2022), não se pode ignorar o fato de que sua origem não está na lei que a institui: ela é parte de um movimento maior, que se origina das contradições do próprio capitalismo neste momento histórico, visando, em última instância, a adequar a formação dos jovens às suas demandas.

A julgar pelos primeiros movimentos feitos pelo atual governo, não será tarefa simples. Desde a constituição do Grupo de Transição da Educação, a presença de representantes liberais rentistas – os mesmos que pressionaram para a aprovação da Reforma do Ensino Médio têm sido constantes.

Lemos com preocupação a recente entrevista concedida à revista *Veja* pelo Ministro da Educação Camilo Santana (2023), em que ele destaca como positivos os mesmos aspectos utilizados pelos reformadores para justificar a necessidade da Reforma. Segundo ele, há pontos positivos, pois “[...] amplia a carga horária, dá espaço ao ensino profissionalizante e torna o currículo mais flexível, o que pode ser um atrativo para tantos jovens que andam desinteressados da sala de aula”. Além disso, afirma que, para o país superar a má qualidade do ensino, é preciso construir um pacto movido por metas, meritocracia e mais dinheiro, contrariando os princípios que emergem da luta pela construção de um projeto educacional emancipador. A ver!

REFERÊNCIAS

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Cerca de 20 Instituições Federais de Ensino estão sob Intervenção no país**. 2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cerca-de-20-instituicoes-federais-de-ensino-estao-sob-intervencao-no-pais1>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017)**. 2022. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017>. Acesso em 03 fev. 2023.

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021)**. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 12 jan. 2023.

APPLE, Michael. **Educar ‘como Dios manda’: mercados, niveles, religión y desigualdad**. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 2002.

ARAÚJO, Adilson Cesar. ENSINO MÉDIO INTEGRADO OU ENSINO MÉDIO EM MIGALHAS: a reforma no contexto dos institutos federais de educação. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, p. 1-23, 2023.

BARBOSA PELISSARI, L.; NEVES GERVA, E. El lugar de la politécnica en la actual contrarreforma de la educación profesional y tecnológica (EPT) brasileña **Paradigma**, 2022.

BIMBATI, Ana Paula; ARREGUY, Juliana. **Lula assume MEC com orçamento da educação básica 34% menor que Bolsonaro**. *UOL Educação*. 6 de novembro de 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/11/06/governo-lula-mec-desafios.htm>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BOITO JÚNIOR, Armando. Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT. **(No Title)**, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. Câmara da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Parecer n. 39, de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução CNE/CEB nº 01/2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio

às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2005a. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Escola de Fábrica**. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/projeto.pdf> . Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Os jovens e o trabalho – sua inserção e reflexões para o futuro**. TEM, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Maio/pesquisa-aponta-crescimento-no-emprego-para-a-juventude-mas-jovens-mulheres-e-negros-seguem-com-dificuldades-de-insercao>. Acesso em: 10/08/2024.

BRASIL. **Medida provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005**. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 fev. 2005c, p. 1.

BRASIL. **Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 dez. 2007.

BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília, 29 de dezembro de 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL, **Lei 12.711, 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 08 de mar. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2016b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 26 jan. 2020.

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: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> . Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa “Novos Caminhos”.** 2019. Disponível em: <http://novoscaminhos.mec.gov.br/conheca-o-programa/estrategias#anchor30>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha:** resultados 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Institui a Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 dez.

BRETTAS, Tatiana. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. **Temporalis**, v. 17, n. 34, p. 53-76, 2017.

CONIF – CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Carta Aberta A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: não para e não pode parar.** 2021. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/4207-a-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologicano-para-e-nao-pode-parar?Itemid=609>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CONIF – CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Há 113 anos formando profissionais qualificados e transformando vidas!** (2022). Disponível em <https://113anos.redefederal.org.br/#inicio>. Acesso em: jan. 2023.

DE MELO, Ticiane Gonçalves Sousa; MOURA, Dante Henrique. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): expansão e privatização da educação profissional. **Holos**, v. 6, p. 103-119, 2016.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 299-306, 2002.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 18, p. 225-269, 1997.

FIDALGO, Fernando Selmar; DE SOUZA MACHADO, Lucília Regina. O Planfor e a reconceitualização da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 6, p. 93-109, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, n. 26, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 15 (1933). **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a educação. **COUTINHO, CN O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HIRATA, Helena. **Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência**. In FERRETTI, Celso João (et. al.) *Tecnologia, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 128-142.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2007 a 2022**. Brasília. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Natureza e dinâmica das mudanças recentes na renda e na estrutura ocupacional brasileiras**. 2011. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110804_comunicadoipea104.pdf. Acesso em: 11 jan. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. In: **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2011. p. 248-248.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid 19. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, p. 78-102, 2022.

LIMA, MARCELO et al. PRONATEC: PARA QUE E PARA QUEM?. **HOLOS**, v. 8, p. 183-201, 2018.

MINTO, Lalo Watanabe. A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. **Campinas: Universidade Estadual de Campinas**, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**, v. 4, p. 169-188, 1994.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e224423, 2020.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, p. 109-131, 2017.

POCHMANN, Márcio. **Novos Horizontes do Brasil na Quarta Transformação Estrutural**. Campinas: Editora da Unicamp, 2022.

PROGRAMA DE GOVERNO DE BOLSONARO. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, p. 545-558, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. **Curitiba: Instituto Federal do Paraná**, v. 5, n. 05, p. 13-24, 2014.

SANTANA, Camilo. Lula tem pressa, diz Camilo Santana sobre plano para a educação. *Veja*, [online], 2023. Disponível em: <https://www.veja.com>. Acesso em: 25 set. 2024.

SANTOS, Danielle; ZAN, Dirce. Ensino Médio e Educação Profissional: o marco da criação dos Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: SARTÓRIO, Lúcia; LINO, Lucília; SOUZA, Nádia (orgs.) *Política Educacional e Dilemas do Ensino em Tempo de Crise: juventude, currículo, reforma do ensino e formação de professores*. São Paulo: **Editora Livraria da Física**, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. *A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 12 ed. rev. Campinas: **Autores Associados**, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci. **São Paulo: Expressão Popular**, 2021.

SILVA, Caetana Juracy Resende et al. **Institutos Federais lei 11.892**. de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

DE SOUZA, Pedro HG et al. **Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade: um balanço dos primeiros quinze anos**. Texto para discussão, 2019.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à Escola Pública e à Democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 607-620, 2019.