

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

ERIKA ROBERTA SILVA DE LIMA

**ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (1990- 2010)**

NATAL-RN
2015

ERIKA ROBERTA SILVA DE LIMA

**ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (1990-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional.

Linha de Pesquisa: Política e Práxis em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lenina Lopes Soares Silva

Natal-RN
2015

L732eLima, Érika Roberta Silva de.

Ensino médio e educação profissional no Brasil: um estudo exploratório das políticas educacionais (1990-2010) / Érika Roberta Silva de Lima – 2015.

152f : il. : color.

Orientador(a): Dra.Lenina Lopes Soares Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

1. Educação profissional - Ensino médio - Dissertação. 2. Educação profissional - Brasil - Dissertação. 3. Políticas

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Setorial WalfredoBrasil (BSWB) do IFRN

ERIKA ROBERTA SILVA DE LIMA

**ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (1990-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Política e Práxis em Educação.

Dissertação apresentada e aprovada em 02/10/2015, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Lenina Lopes Soares Silva, Prof^a. Dra. - Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dante Herinque Moura, Prof. Dr. – Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Jean Mac Cole Tavares Santos, Prof. Dr. – Examinador Externo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Antônia Abreu Sousa, Prof^a. Dra. – Examinadora Externa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Adriana Aparecida de Souza, Prof^a. Dra. – Examinadora Externa
Instituto Brasil de Pesquisa e Ensino Superior

À Haudália Verçosa
por ter me proporcionado
a alegria de conhecê-la nessa jornada.
Inesquecível.

AGRADECIMENTOS

Neste caminho, muitas pessoas foram importantes. Não há palavras que definam minha eterna gratidão.

Sendo assim, agradeço a Deus meu único Senhor, o qual é merecedor de todo meu agradecimento e adoração, pois guia meus passos.

Agradeço também:

À minha família meu alicerce, meu amor;

À professora Lenina Lopes pelas inúmeras vezes que me enxergou melhor do que realmente sou, por me olhar devagar, já que nessa vida muita gente já me olhou depressa demais;

Às minhas amigas/irmãs Cybelle Dutra, Aline Cristina e Natália Silva, companheiras de jornada, sem vocês tudo teria sido mais difícil;

Aos meus amigos e amigas, em especial a Dayse Medeiros de Sousa e João Paulo de Oliveira e Ana Lídia;

Aos Pioneiros da 1ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, pela convivência e companheirismo;

A todos os professores do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional pela dedicação e responsabilidade ao ministrarem as aulas;

Ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em especial à professora Luzimar Barbalho pela confiança em mim depositada;

E ainda, a todas as pessoas que contribuíram para minha formação acadêmica, que não foram citadas, mas que estão guardadas no meu coração e na minha memória.

Muito Obrigada!

A análise da política educacional, [...] não deve se restringir ao estudo das intenções manifestas. É preciso levar em conta a realidade concreta em suas múltiplas dimensões.

José Willington Germano

RESUMO

Esta dissertação é um estudo exploratório que discute as políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional no Brasil. Tem o propósito de desvelar as rupturas e continuidades presentes nessas políticas inseridas no contexto da globalização neoliberal, que pressupõe a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho capitalista. Para isso, analisamos as políticas no período compreendido entre os anos de 1990 e o ano de 2010. Assim, debruçamo-nos sobre as políticas públicas para a educação, observando as implicações do processo de globalização em suas diversas dimensões na educação, especialmente, sobre a trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil. Quatro questionamentos conduziram as análises reflexivas quais sejam: Quais as implicações da globalização na educação? Como o Ensino Médio e a Educação Profissional vêm se constituindo ao longo da história da educação brasileira? Quais as rupturas e continuidades, presentes nas políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional? No percurso metodológico, dialogamos com autores que trabalham as ciências humanas e sociais como campo de produção do conhecimento científico, tais como: Boaventura Santos (2002), Milton Santos (2001), Boxer (2000), Cunha (2005), Saviani (2008), Azevedo (2005), Moura (2012), Kuenzer (2000) e Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005). A empiria é de base documental com ênfase na análise dos documentos que orientam o Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, Decreto Federal nº 2.406/1997, Decreto nº 2.208/1997, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, Resolução CEB nº 3/1998, Decreto nº 5.154/2004, Documento Base da Educação Profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio de 2007, Lei nº 11.892/2008 e a Resolução nº 4/2010. Efetivamente, o que ocorreu, no período em estudo, nas políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, foram reformas, no ritmo das continuidades com rupturas apenas discursivas. Isso fortaleceu a visão de que as políticas para a Educação Profissional, estabelecidas pela política do Ensino Médio continuam legalmente por meio de programas que objetivam

atender aos princípios neoliberais de competitividade, intervenção mínima do Estado na economia, privatização e lucro. Além disso, as políticas para a Educação Profissional, historicamente, têm se voltado para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho capitalista, sem espaço delegado à formação humana integral, embora possa ser vista em trechos de alguns documentos.

Palavras-chave: Ensino Médio.Educação Profissional.Políticas Educacionais. Ensino Médio Integrado.

RESUMEN

Esta investigación es un estudio exploratorio que discute las políticas para la Enseñanza Mediana y para la Educación Profesional en Brasil. Tiene como objetivo desvelar las rupturas y continuidades presentes en esas políticas inseridas en el contexto de la globalización neoliberal, que presupone la preparación de los estudiantes para el mercado de trabajo capitalista. Para eso, analizamos las políticas en el periodo comprendido entre el 1990y el 2010. Así, nos inclinamos sobre las políticas públicas para la educación, observando las implicaciones del proceso de globalización en sus diversas dimensiones en la educación, esencialmente, sobre la trayectoria de la Enseñanza Media y de la Educación Profesional en Brasil. Cuatro cuestionamientos condujeron las análisis reflexivas cuales sean: ¿Cuáles las implicaciones de la globalización en en la educación? ¿Cómo la Enseñanza Media y la Educación Profesional está se constituyendo a lo largo de la historia de la educación brasileña? ¿Cuáles las rupturas y continuidades, presentes en las políticas para la Enseñanza Media y para la Educación Profesional? En el recorrido metodológico, dialogamos con autores que trabajan las ciencias humanas y sociales como campo de producción del conocimiento científico, tales como: Boaventura Santos (2002), Milton Santos (2001), Boxes (2000), Cunha (2005), Saviani (2008), Azevedo (2005), Moura (2012), Kuenzer (2000) e Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005).El empírico es de base documental con énfasis en la análisis de los documentos que orientan la Enseñanza Media y la Educación Profesional en Brasil, tales como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, Decreto Federal nº 2.406/1997, Decreto nº 2.208/1997, Parecer CNE/CEB nº 16/1999, Resolução CEB nº 3/1998, Decreto nº 5.154/2004,Documento Base da Educación Profeseonal de NívelMédio Integrada a la Enseñanza Media de 2007, Ley nº 11.892/2008 e a Resolución nº 4/2010. Efectivamente, lo que ocurrió, en el período en estudio, en las políticas para la Enseñanza Media y para la Educación Profesional fueron reformas, en el ritmo de las continuidades con rupturas apenas discursivas. Eso fortaleció la visión de que las políticas para la Educación Profesional, establecidas por la política

de la Enseñanza Media siguen legalmente por intermedio de programas que objetivan atender a los principales neoliberales de competitividad, intervención mínima del Estado en la economía, privatización y lucro. Además, las políticas para la Educación Profesional, históricamente, tiene se convertido para la preparación de los estudiantes para el mercado de trabajo capitalista, sin espacio delegado a la formación humana integral, aunque pueda ser vista en trechos de algunos documentos.

Palabras clave: Enseñanza Media. Educación Profesional. Políticas Educativas. Enseñanza Media Integrada.

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PRODEB	Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROMED	Programa de Melhoria do Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

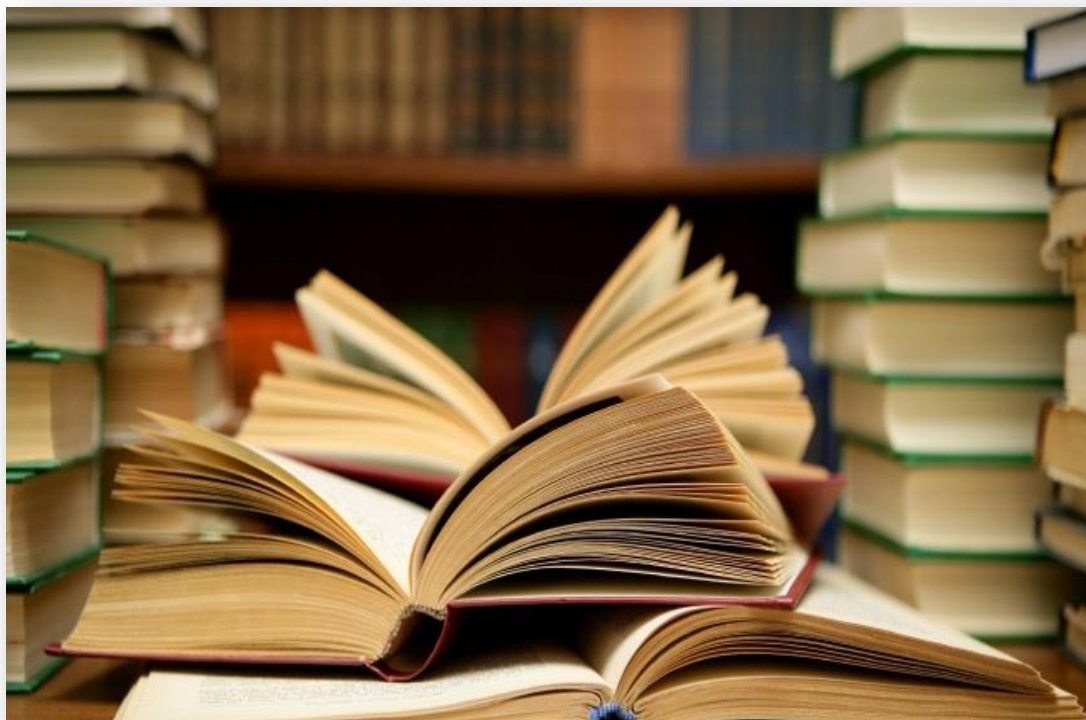
LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Quadro com temas e autores	23
Figura 2 -	Quadro com os documentos da pesquisa documental	25
Figura 3 -	Quadro de tipologias e características das Políticas Públicas	73
Figura 4 -	Quadro dos programas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional dos anos 1990	91
Figura 5 -	Quadro dos programas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional dos anos 2005-2010	90
Figura 6 -	Quadro dos documentos orientadores do Novo Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado (1997-2010)	102
Figura 7 -	Quadro com organização e estrutura do Ensino Médio e da Educação Profissional com base na reforma do Novo Ensino Médio	103
Figura 8 -	Quadro com organização e estrutura do Ensino Médio e da Educação Profissional com base na reforma do Ensino Médio Integrado (2004-2010)	108
Figura 9 -	Quadro com trechos dos documentos orientadores do Ensino Médio e da Educação Profissional nos anos 1990	115
Figura 10 -	Quadro com trechos dos documentos orientadores do Ensino Médio e da Educação Profissional nos anos (2001-2010)	120

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A GLOBALIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL	28
2.1	GLOBALIZAÇÃO	29
2.1.1	Globalização neoliberal e suas implicações sobre a Educação no Brasil	38
3	TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	45
3.1	ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA COLÔNIA AO IMPÉRIO BRASILEIRO	46
3.2	BRASIL REPÚBLICA: PERÍODO DE REFORMAS E REFORMISMO NO ENSINO MÉDIO E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	56
4	POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (1990 – 2010)	71
4.1	POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	72
4.1.1	Do Novo Ensino Médio ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	97
4.2	RUPTURAS E CONTINUIDADES NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (1990-2010)	112
5	REFLEXÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO



Fonte: Grupo escolar (2014)

A velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação. A descoberta individual é, já, um considerável passo à frente, ainda que possa parecer ao seu portador um caminho penoso, à medida das resistências circundantes a esse novo modo de pensar.

Milton Santos (2001)

Este trabalho de dissertação consiste em um estudo exploratório sobre as políticas para a o Ensino Médio e para a Educação Profissional dos anos 1990 ao ano 2010. Nele, procuramos analisar as políticas educacionais no contexto do processo de globalização neoliberal, que pressupõem a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho capitalista. Temos como proposição primordial, refletir sobre as rupturas e continuidades presentes nas finalidades e objetivos dessas políticas, encontradas nas bases legais e normativas que as orientam.

Diante disso, torna-se pertinente apresentarmos o que significa ruptura. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (2015), ruptura seria o ato ou efeito de romper, de forma brusca e total, com algo que havia sido acordado anteriormente. Entretanto, entendemos, com base em Snyders (1974), que há ruptura quando se ultrapassam experiências anteriores e há anulações de ideologias dominantes. É com esse sentido e significado que analisaremos as rupturas apresentadas nas políticas implementadas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional.

Verificaremos, também, à luz de Snyders (1974), nessas políticas, as continuidades como aquilo que permaneceu da experiência anterior em alguns documentos normalizadores que sustentam as bases legais orientadoras das ações e das práticas. Desse modo, as reflexões sobre as continuidades e rupturas se darão em torno do movimento dialético que imprime unidade às políticas em estudo.

A integração do Ensino Médio, hoje última etapa da Educação Básica, com a Educação Profissional considerada modalidade de ensino que transversaliza tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior, tem sido alvo de polêmicas e discussões tanto em espaços políticos quanto acadêmicos no Brasil nos últimos cinquenta anos. Essa é uma problemática educacional que se encontra enraizada na dualidade estrutural da educação brasileira e remonta aos primórdios de sua constituição no país. De um lado, encontramos os intelectuais que advogam para os jovens de 14 a 18 anos uma formação humana integral (MOURA, 2012) garantida pelo Estado; e de outro, existem os que defendem a profissionalização precoce, encampada pela necessidade emergencial das famílias e do mercado que necessita de mão de obra (CASTRO, 1994).

Neste trabalho, consideramos que tanto o Ensino Médio quanto a Educação Profissional são estratégicos na organização escolar do Brasil por terem, em sua construção histórica, política e filosófica, assumido, de forma acentuada e perversa, as determinações ensejadas pelo capitalismo em sua

versão globalizada, presente no país desde a chegada dos portugueses em 1500.

Além dessas considerações teóricas, as motivações que nos conduziram a abordar as políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, nos acompanham desde a iniciação científica. Essas políticas se vinculam à participação em projetos desenvolvidos durante o curso de graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte *Campus Mossoró*, no ano de 2012 sob a orientação do professor doutor Jean Mac Cole Tavares Santos. Na ocasião, analisamos a política do Ensino Médio Integrado, com foco no Decreto nº 5.154/2004, cujos resultados encontram-se publicados, em trabalhos acadêmicos, apresentados em eventos científicos¹

As indagações sobre o tema não se limitaram ao projeto de pesquisa de iniciação científica; elas se estenderam para o trabalho de conclusão do curso de graduação, quando realizamos uma pesquisa sobre a implementação do Ensino Médio Integrado em Mossoró-RN, cujo resultado foi a monografia intitulada: *A implementação do Ensino Médio Integrado em Mossoró-RN*. Nesse sentido, a escolha do tema e a elaboração do objetivo da pesquisa deste trabalho dissertativo não foram aleatórias, posto que partiram de questionamentos previamente elaborados com respaldo em pesquisas anteriormente realizadas sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional considerando que o Ensino Médio Integrado pressupõe a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional.

O Ensino Médio - última etapa da Educação Básica - conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) tem como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de possibilitar o

¹LIMA, E. R. S., SOUSA, D. M.; SANTOS, J. M. C. T. Uma investigação sobre as políticas educacionais do ensino médio In: **Anais do Encontro Cearense de Historiadores da Educação e do Encontro Cearense de Geografia da Educação**. Fortaleza-CE, 2011.

LIMA, E. R. S., SANTOS, J. M. C. T., RODRIGUES, P. J. M. Violência Escolar e Ensino Médio: Aspectos e consequências In: **Anais do I Seminário Nacional do Ensino Médio**. Mossoró-RN, 2011.

LIMA, E. R. S.; RODRIGUES, E. R.; SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: Regulação da qualidade ou novo vestibular? In: **Anais do VIII seminário nacional de estudos e pesquisas**. Campinas-SP, 2009.

LIMA, E. R. S.; SOUSA, D. M.; SANTOS, J. M. C. T. Do novo ao integrado ensino médio: a situação das escolas públicas de ensino médio entrecortadas por reformas - uma leitura a partir do Oeste Potiguar. **Revista FAPERN**. Natal - RN, p.52 - 59, 2011.

prosseguimento dos estudos. No artigo 35 da LDB, fica claro que o intuito do Ensino Médio é “a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo que seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996). Todavia, é preciso esclarecer que, antes de se consolidar como última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio passou por várias reformas e reformismos.² Nesse sentido, é necessário explicitar que compreendemos reforma em educação como ato legal no qual são modificadas a estrutura e a organização do ensino, e reformismo, como um conjunto de pequenas mudanças que não modificam, substancialmente, a estrutura e organização do ensino. Esses visam o “atendimento das necessidades e exigências geradas pela organização produtiva no âmbito das instituições capitalistas mundiais” (LIBÂNEO, 2012, p. 43).

O Ensino Médio foi forjado desde a sua constituição no Brasil nos entremeios do dualismo entre educação geral e formação profissional. A primeira orientada por uma cultura geral, com vistas à apropriação da ciência; e a segunda, de caráter utilitário e restrito para preparar os jovens para funções laborais específicas. O dualismo esteve fundamentado na divisão social do trabalho e legitimado pela legislação da educação, para adequar a escola às demandas do processo produtivo capitalista (MÔNICA SILVA, 2003).

Nesta dissertação, tratamos da constituição histórica do Ensino Médio, das suas reformas e reformismos e das mudanças ocorridas em suas ofertas que dão ao seu currículo à carga horária destinada à formação dos jovens em suas diferentes formas de oferta, ora vinculada à Educação Profissional, ora desvinculada desta. Essas mudanças, no Ensino Médio, vão se acirrar, no período de 1990 a 2010, com a reforma da educação brasileira, numa conjuntura motivada pela globalização neoliberal e seus impactos sobre os países latino-americanos(DIÓGENES, 2013).

²Com base nas Leis: Lei 4.024 /1961, Lei nº 5.692/1971, Lei 9.394/1996, nos Decretos: Decreto nº 1.075/1890, Decreto nº 3.914/1901, Decreto nº 8.660/1911, Decreto nº 11.530/1915, Decreto nº 16.782/ 1925, Decreto nº 19.899/1931, Decreto nº 4.244 /1942, Decreto nº 2.208/1997, Decreto nº 5.154/ 2004 e em: Marchand (2006), Nagle (2001), Kulesza (2002), Ponce (2010) Saviani (2008), Santos R. (2010) a educação secundária no Brasil esteve organizada como cursos livres, até a Reforma de Francisco Campos (1931), esses cursos tinham duração entre 5 e 7 anos, como Ensino Secundário pertencente ao Ensino Médio, a partir da Reforma Capanema (1942), com duração de 7 anos e como Ensino Médio, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), com duração de 3 anos.

Desse modo, ressaltamos que este trabalho se insere na pesquisa: Ensino médio: políticas, trabalho docente e práticas educativas nas múltiplas formas da etapa final da educação básica coordenada pelo professor Dr. Dante Henrique Moura financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte. Essa foi a razão de iniciarmos este trabalho tratando do processo de globalização em suas diversas dimensões com ênfase na globalização econômica como condutora das demais globalizações. Trata-se, portanto, de um investimento intelectual para entendermos como o Brasil - um país assentado desde sua constituição neste processo - vem conduzindo suas políticas para o Ensino Médio – objeto da pesquisa citada, e para a educação e o trabalho.

A Educação Profissional, no país, sempre esteve associada à formação da mão de obra demandada pelo sistema capitalista, sugerindo necessidades de educação para o trabalho em suas influências econômicas, sociais e culturais, disseminadas pelo processo globalizante em suas lógicas excludentes e contraditórias. Ao longo da história brasileira, a Educação Profissional foi se constituindo de diferentes formas e em diferentes espaços, disponibilizados pelo poder público, em instituições de pequeno e grande porte, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008; pelo setor privado (em todos os níveis) e pelos sistemas de qualificação para o trabalho, tão diversos quanto às iniciativas dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, até se constituir em uma política de Estado (FICSCHES; WAIANDT, 2015).

Assim sendo, a Educação Profissional no Brasil, enquanto política de Estado é uma modalidade de educação orientada pela LDB e, complementada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004). Contudo, os debates e polêmicas em seu entorno continuam, pois o principal objetivo da Educação Profissional, nos instrumentos jurídico-legais, é a oferta de formação profissional, voltada para o acesso ao mercado de trabalho, e se dirige tanto para jovens estudantes quanto para trabalhadores que buscam ampliar suas qualificações profissionais. Reconhecendo que, além do que é juridicamente legalizado na LDB, como Educação Profissional de forma específica, é nessa

mesma Lei legalizada de forma essencial para o Ensino Superior e para as Pós-graduações: *Lato e Stricto Sensu* (BRASIL, 1996).

Partindo dessa visualização legal das políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, essas são apresentadas e discutidas nesta dissertação como “materialidade da intervenção do Estado” (AZEVEDO, 2005, p. 5). Dessa forma, serão consideradas como medidas e procedimentos que indicam a orientação política do Estado e, como tal, serão analisadas no que é expresso nos documentos.

Por essas concepções, afirmamos que as políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional no Brasil são detentoras de intencionalidades relacionadas ao projeto societário de poder que as embasam. Se estiverem relacionados ao projeto societário e educativo do capital, este apresenta como objetivo, de acordo com Frigotto (1998) um direcionamento apenas para o mercado, particularmente, a Educação Profissional, a qual se apresentará numa perspectiva de adestramento, acomodação, prática, mesmo que se utilize de noções como as de educação polivalente e abstrata. Seria, assim, uma educação mínima para sujeitos mínimos reagirem minimamente diante da realidade social e do Estado com suas exclusões em todas as dimensões da vida e da sociedade.

Desse modo, são concepções políticas que diferem de um projeto societário de educação em uma perspectiva contra-hegemônica. Isso porque as concepções políticas não hegemônicas têm como horizonte uma formação capaz de proporcionar aos indivíduos, qualificações amplas de modo a garantir-lhes os saberes necessários a uma formação humana integral; uma formação de cultura geral na qual o trabalho seja entendido como um princípio educativo, e não como uma utilidade imediata, inconsequente e alijado da vida com dignidade humana e social.

Pelo sentido e posicionamento político já expostos ressaltamos que, em qualquer discussão, que trate da Educação Profissional, consideramos que esta pressupõe a opção política acerca da sociedade que queremos transformar e construir (ARAÚJO, 2014). Assim, compreendemos que o tipo de projeto societário de educação pode ser analisado pelos documentos que as normatizam e orientam e pelo contexto no qual foram elaboradas as políticas,

observando-se as condições de produção e formulação dessas, sem esquecermo-nos das injunções internacionais. Foi nessa direção que fundamentamos este trabalho, partindo do contexto de globalização em curso no planeta e que influência de forma contraditória, as decisões políticas do Estado brasileiro sobre a educação em todos os seus níveis.

As reformas nas políticas educacionais, de 1990 ao ano de 2010, tiveram suas bases na Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizada em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990 (JEAN SANTOS, 2007). Nessa década, as políticas públicas de educação foram fortemente influenciadas por princípios neoliberais, tais como: política de privatização e defesa dos princípios econômicos do capitalismo, quais sejam: Estado mínimo, competitividade e lucro. Nesse sentido, os governos buscaram a aproximação entre a profissionalização ofertada nas escolas técnicas e o mundo empresarial, estreitando a relação entre escola e mercado de trabalho em coerência com a globalização econômica, vivenciada em cada país signatário.

Nesse contexto, foi anunciado o Novo Ensino Médio no Brasil, que foi apresentado pelo Ministério da Educação do Brasil como a nova fase para o Ensino Médio, explicada pelas mudanças sociais, anunciadas de forma que à educação teria a necessidade de resolver, rapidamente, as exigências sociais da revolução da informática (JEAN SANTOS, 1997). Aqui nos reportamos à epígrafe deste trabalho que nos ensina: “a análise da política educacional, [...], não deve se restringir ao estudo das intenções manifestas. É preciso levar em conta a realidade concreta em suas múltiplas dimensões”. (GERMANO, 2005, p. 168). Nesse sentido, a realidade concreta se apresentava, naquele momento, com um contingente de 15.560.260 de pessoas, analfabetas e desse: 14,7% são de jovens de 15 anos ou mais, o que por si só, já era um impedimento para a inserção dessas pessoas à chamada revolução informática (INSTITUTO..., 2014).

Foi nesse descompasso que a Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), regulamentado pela Portaria MEC nº 646/1997, passou a ser ofertada de forma complementar, concomitante ou

sequencial à Educação Básica (separada do Ensino Médio regular). Portanto, em uma perspectiva de adestramento - como já frisamos.

Uma das consequências dessa cisão do Ensino Médio com a Educação Profissional foi a de que as pessoas com situação economicamente desfavorável se deparavam com a seguinte questão: cursar o Ensino Médio e esperar mais três anos para ter posse de alguma certificação ou, de imediato, sair em busca de certificações que as possibilitasse a disputar uma vaga no mercado de trabalho? Assim, a “intenção manifesta” não se coadunava com a realidade concreta.

Nos anos 2000 foi retomado o discurso de uma gestão social para a Educação Profissional e a sua importância como fator estratégico para um novo projeto de desenvolvimento do país (MOURA, 2012). Por essa via, foram engendradas políticas mais contundentes direcionadas à educação científica e tecnológica, em, pelo menos, dois sentidos. O primeiro refere-se à implementação do Ensino Médio Integrado, que, de acordo com Moura (2012, p. 7), “representa algumas expectativas de avanços na caminhada em direção ao EM igualitário para todos”. E o segundo se deu pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RAMOS, 2012, p. 39). Assim, a criação de novas unidades de ensino de Educação Profissional representava, naquele momento, o fortalecimento da educação técnica, científica e tecnológica do Brasil.

Na conjuntura política do início dos anos 2000, ocorreram seminários nacionais para discutir sobre a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional. Esses seminários buscavam restaurar os princípios norteadores de uma política de Educação Profissional integrada à Educação Básica. Alguns resultados desses seminários vão compor o Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004).

Assim, priorizamos, nesta dissertação, discutir o Ensino Médio, focando-o em suas relações com a Educação Profissional. Isso tem a ver com o posicionamento assumido de defendermos a Educação Profissional como aquela necessária para a vida daqueles que vivem do trabalho, propondo que seja ofertada de forma integrada à Educação Básica, e não apenas como

condutora de conhecimentos, exigidos pelo mercado de trabalho, como nos ensina Moura (2012).

O delineamento metodológico desta pesquisa exploratória se deu por meio dos pressupostos de uma pesquisa científica na qual buscamos respostas para os diversos questionamentos demandados pelo objeto de pesquisa, quais sejam: Quais as implicações do processo de globalização na educação? Como o Ensino Médio e a Educação Profissional vêm se constituindo ao longo da história da educação brasileira? Como são avaliadas as políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional? Quais as rupturas e continuidades presentes nas políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de 1990 ao ano de 2010?

Assim, a pesquisa configurou um processo formal e sistemático de elaboração científica e tem como objetivo fundamental a busca de respostas para esses problemas mediante o emprego de seus procedimentos (GIL, 1999, p. 42).

Reconhecemos que existem diversos procedimentos científicos e métodos, de acordo com Pimenta; Ghedin e Franco (2006), todavia, o objeto investigado exige sempre uma preocupação metodológica singular. Por essa razão, escolhemos uma trajetória metodológica que nos auxiliasse a fundamentar a análise dentro de uma perspectiva materialista, histórica e dialética, por entendermos o objeto de pesquisa em sua relação com a totalidade. Nessa perspectiva, compreendemos que a educação é objetivada e materializada por políticas públicas contraditórias e excludentes, carregadas de exclusões e dualidades no contexto do sistema capitalista de produção, no qual se encontra o Brasil em meio ao processo de globalização hegemônico.

Para Minayo (2001, p. 24), o método dialético pressupõe “uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material”. Sendo assim, a investigação se deu por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental. Ambas de natureza qualitativa e exploratória, por entendermos que o objeto, por nós discutido não se esgota ou se desvela completamente neste trabalho, por constituir-se em meio à história da educação brasileira.

Procuramos explicitar e propor maior entendimento sobre o objeto construído por nós, ensejando-o em novas propostas no transitar dialético da educação dual que nos é imposta pelas regulações capitalistas. Isso se tornou possível pela combinação com fontes e conhecimentos diversos, os quais deram condições de compreendermos o objeto em diferentes momentos históricos com base na pesquisa bibliográfica e documental de forma concomitante. Contudo, nos apoiamos em autores que discutem as políticas educacionais além da perspectiva hegemônica do Estado e da sociedade. Afinal, nos ensina Marx (2006) que a história delinea ou arquiteta a ciência. Por essa compreensão situamos o objeto no espaço-tempo da globalização, em sua história situada no Brasil e, em seguida, analisamos as políticas que compõem o período de nosso interesse de pesquisa qual seja os anos de 1990 até 2010.

Para Pimenta, Ghedin e Franco (2006, p. 8), “o método de uma investigação somente poderá ser precisamente descrito após sua realização”, por isso procuramos expressá-lo a seguir.

Escolhemos os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa porque tal abordagem, como descrita por Lakatos e Marconi (1996, p. 271):

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Optamos, também, por essa abordagem de pesquisa, porque nos pareceu pertinente o posicionamento de Chizzotti (2013) quanto à pesquisa qualitativa, ao caracterizá-la como campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais em que se encontra a educação e, em particular, a educação profissional e suas políticas.

Diante disso, dois momentos concomitantes constituíram o percurso teórico-metodológico desta pesquisa: o bibliográfico e o documental, considerado empírico neste trabalho.

A pesquisa bibliográfica nos proporcionou, enquanto pesquisadora, um contato direto com o que foi escrito, dito ou filmado sobre assunto, inclusive conferências seguidas de debates como a conferência: A dimensão teórico-metodológica na produção do conhecimento em Educação Profissional³, realizada no II Colóquio Nacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional, Natal (2013).

Desse modo, foi possível compreendermos o objeto de estudo dentro da literatura já produzida sobre ele e que contribuiu para a parte teórica da pesquisa em questão, visto que proporcionou o diálogo com autores que têm as ciências humanas e sociais como campo de produção do conhecimento científico. Assim, os autores, apresentados na Figura 1, foram selecionados conforme os temas constituintes para a explicação do objeto e, também, por discutirem esses temas com pertinência e apoiados nas teorias críticas dentro da dinâmica societária do mundo capitalista em suas relações com a educação e suas políticas (direta ou indiretamente), apresentados também na Figura 1.

³FRIGOTTO, Gaudêncio. A dimensão teórica- metodológica na produção do conhecimento em educação profissional. Conferência apresentada em: **II Colóquio Nacional: A produção do Conhecimento científico em Educação Profissional**. Natal-RN, 2013. Disponível em: <http://portal.ead.ifrn.edu.br/coloquio-publicacoes-2/2013-2/coloquio-videos-de-conferencia-e-mesas-tematicas>.

Figura 1- Quadro com temas e autores

TEMAS	AUTORES
Globalização e Globalização Neoliberal	Hobsbawn (1995), Ianni (1997), Santos, M. (2001), Gamboa (2001), Bauman (1991), Jemeson (2001), Santos, B. (2002), Barganha (2002), Pureza (2002).
História da Educação Profissional e do Ensino Médio	Severino (1986), Coelho (1990), Boxes (2000), Nagle (2001), Moura (2002), Kulesza (2002), Cunha (2005), Santos, J. (2007), Saviani (2008), Ponce (2010), Santos, R. (2010).
Políticas Educacionais	Gramsci (1999), Kuenzer (2000), Vieira (2000), Pochmann (2004), Germano (2005), Tiezzi(2005), Azevedo (2005), Boito Jr (2007), Domingues (2007), Cohen e Franco (2007), Schneider (2009), Bobbio (2009), Grabowsk e Ribeiro (2010), Araújo e Rodrigues (2012), Castro e Bispo dos Santos (2012), Ramos (2012), Paz e Oliveira (2012).
Trabalho, Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho Capitalista	Gramsci (1999), Antunes (2001), Saviani (2003), Mészáros (2005).
Ensino Médio e Educação Profissional	Machado (1989), Kuenzer (2000), Manfredi (2002), Kuenzer (2002), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), Santos, J. (2007), Moura (2010), Moll (2010), Ciavatta; Ramos (2012).

Fonte: Elaborado pelo autor desse trabalho (2015), com base na produção dos autores citados.

A pesquisa documental tem como fonte de coleta de dados vários tipos de documentos, tais como: documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares, entre outros; nessa pesquisa, isso não foi diferente. Esse tipo de pesquisa foi escolhido porque, de acordo com Marconi e Lakatos (2012, p. 51), “constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais ou, ao contrário, atos de vida pública, de alcance municipal, estadual ou nacional”. Portanto, trazem substratos para a análise das políticas em discussão.

Os documentos selecionados para a pesquisa referem-se aos mecanismos de regulação produzidos nas instâncias centrais do Estado, tais como: leis, decretos e portarias que orientam as formas de controle e coordenação pelas autoridades públicas sobre o sistema de ensino e as políticas educacionais, esses já receberam tratamento institucional e jurídico-legal.

Assim sendo e, diante do nosso objeto de pesquisa e da forma como foi percorrida a trajetória teórico-metodológica, podemos caracterizar a pesquisa documental como o principal caminho de concretização da investigação empírica, realizada por meio de leitura e análise dos seguintes documentos orientadores da Educação Profissional e do Ensino Médio nos anos 1990 até 2010, conforme a Figura 2.

Figura 2- Quadro com documentos da pesquisa empírica (1988-2010)

DOCUMENTOS	EMENTA
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 2.208/1997	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.
Resolução CEB nº 3/1998	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Parecer CNE/CEB nº 16/1999	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Lei nº 0172, de 9 de Janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências
Decreto nº 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do arts. 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.
Lei nº 11.180/2005	Cria o Projeto Escola de Fábrica
Decreto nº 5.840/2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA
Documento Base da Educação Profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007)	Orienta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio
Decreto nº 6.302/2007	Institui o Programa Brasil Profissionalizado
Portaria MEC nº 971/2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI
Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Fonte: Elaborado pelo autor desse trabalho (2015) com base nos documentos supracitados na Figura 2.

Na pesquisa documental, objetivamos, primordialmente, refletir sobre as rupturas e continuidades apresentadas nas políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional no período em estudo. Assim, analisamos os documentos a partir de três categorias que se inserem, conforme os autores que dão suporte às análises já citados na Figura 1, quais sejam: Formação humana integral, que corresponde à formação de sujeitos competentes tecnicamente, mas também com capacidade crítica, para que sejam autônomos e emancipados (OLIVEIRA, 2012), preparação para o trabalho,

que, de acordo com Munhoz e Silva (2012) a preparação para o trabalho é inserida por meio de atividades de Orientação Profissional/Vocacional, e perspectiva de articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional de forma integrada, que consiste na proposta de formação científica e profissional de base curricular única.

Essas categorias têm tratamento analítico no decorrer de todo o texto dissertativo. Isto porque, na opinião de Chizzotti (2013. p. 117), “a eleição das categorias é fundamental para atingir os objetivos que se pretende, pois devem estar claramente definidas e ser pertinentes aos objetivos pretendidos na pesquisa, a fim de condensar um significado a partir de unidades vocabulares”.

A leitura crítica dos documentos, com foco nas categorias selecionadas, nos permitiu localizar e trabalhar a sistematização de fragmentos dos textos organizando-os em quadros por categorias. Assim, tentamos assegurar a compreensão do objeto de pesquisa, por meio da análise crítica que nos possibilitou observar as rupturas e continuidades presentes nas políticas para o Ensino Médio em suas articulações com a Educação Profissional.

Por meio da análise dos documentos foi possível, também, apresentarmos, numa visão panorâmica, a estrutura e dinâmica das políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional naquilo que é proposto para as dimensões: pedagógica, do currículo, da avaliação, do financiamento e da formação de professores.

A estrutura dessa dissertação, intitulada **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: um estudo exploratório das políticas educacionais (1990-2010)** segue os padrões das normas acadêmicas e além desta Introdução, dos elementos pré-textuais e dos pós-textuais, é desenvolvida em três seções, mais as “Reflexões Finais”, conforme apresentamos a seguir.

Na seção 1, denominada **Globalização, Ensino Médio e Educação Profissional**, discutimos os processos de globalização, que consistem em um conjunto de decisões políticas identificadas no tempo e na autoria, tendo como resultado dessas decisões a compreensão de uma globalização hegemônica e outra contra-hegemônica (BOAVENTURA SANTOS, 2002). Situamos o Brasil no processo de globalização hegemônica, que implica o crescimento da economia informal, no desemprego estrutural e o aumento da exclusão social,

pois a história da educação brasileira vem sendo atravessada por esse processo hegemônico, conforme explicitamos na seção seguinte.

Na seção 2 intitulada: **Trajatória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil** apresentamos a história da Educação Profissional cuja proposta básica é a preparação para o trabalho, ou seja, a formação para um determinado exercício profissional, que aparece desde o início da história do Brasil. Nela, buscamos discutir a necessidade de a Educação Profissional ser articulada ao Ensino Médio, porque acreditamos que, assim, contribuirá para uma mudança substancial para a superação, pelo menos, nessa etapa, da dualidade da Educação Básica, posto que o Ensino Médio ganhará mais sentido para os jovens e adultos que precisam, desde cedo, ingressar no mercado de trabalho, desde que o Estado, como condutor político, intervenha para subsidiar o estudo no sentido do trabalho.

Na seção 3, denominada: **Políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional (1990-2010)** refletimos com base em uma investigação nos marcos legais e normativos das reformas, dos programas e dos projetos implementadores do Ensino Médio e da Educação Profissional, que compõem as políticas desse período, a presença de uma abordagem discursiva que denotasse: a concepção de formação humana integral, de preparação para o trabalho, e de perspectiva de articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional de forma integrada. Assim, mostramos, nesta seção, as rupturas e continuidades presentes nessas políticas.

Nas **Reflexões Finais**, retraçamos, brevemente os resultados e discussões empreendidas na pesquisa e como foram apresentadas e discutidas as rupturas e continuidades presentes nas políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional nos anos de 1990 ao ano de 2010. Reforçamos, ainda, a nossa proposição inicial de que essas em todo o período pressupõem a preparação dos estudantes, apenas para o mercado de trabalho capitalista, alijando-os de uma formação humana integral necessária e urgente para aqueles que vivem do trabalho.

Estas três seções, como artigos, resumos expandidos e resumo no todo ou em partes - foram publicados em anais de eventos e periódicos nacionais e internacionais a partir de 2014⁴, durante o curso de mestrado.

⁴LIMA, Erika Roberta Silva de.; SILVA, L. L.; AZEVEDO, M. A.. Gestão e avaliação das políticas públicas para Educação Profissional articulada ao Ensino Médio (2000-2010). **Revista de Gestão e Avaliação educacional**, p. 97 - 112, 01 jan. 2015.

_____.;SILVA, Lenina Lopes S.. Políticas Públicas para Educação Profissional e para o Ensino Médio brasileiro: da cisão á integração. **Revista Ensino Interdisciplinar**, p. 67 - 75.

_____.;Francisca Natália da Silva; SILVA, Lenina Lopes S.. Educação Profissional para os jovens nas políticas educacionais da 1ª década do século XXI. **Holos: dossiê educação e juventude**, p. 119 - 129.

_____.;SILVA, Lenina Lopes S. **Política para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio - Formuladas e implementadas no Brasil do século XXI**. In: XXVII Simpósio brasileiro de política e administração da Educação. Natal-RN, 2015, p. 1-15.

_____.;SILVA, Lenina Lopes S.; SANTOS, Jean Mac Cole. T.. **Perspectiva de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. In: III Colóquio Nacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional. Natal-RN, 2015, p. 1-12.

_____.;SILVA, Lenina Lopes S.; CUNHA, Ana Lúcia Braga M..**As licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: acesso e permanência**. In: XII Seminário Nacional Universitas/BR Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios. Natal-RN, 2014, p. 668 - 689.

_____.;SILVA, Lenina Lopes S.; CUNHA, Ana Lúcia Braga M.. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Expansão e Políticas Públicas Educacionais**. In: V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco. Garanhuns- PE, 2014.

_____.;Francisca Natália da Silva; SILVA, Lenina Lopes S..**Processos inclusivos nas licenciaturas do IFRN**. In: II Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior: Formação de Professores e ensino por competências. João Pessoa-PB, 2014, v. 1.

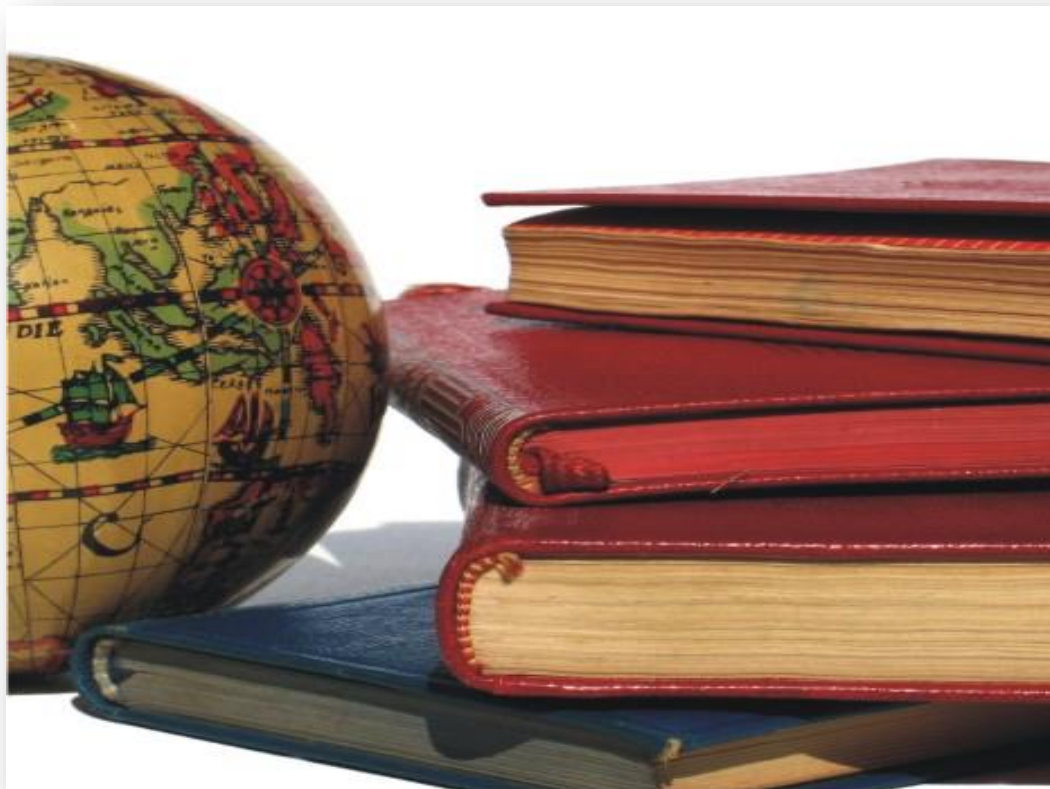
_____.;SILVA, Lenina Lopes S.; CUNHA, Ana Lúcia Braga M..**Notas sobre as políticas para a Educação Profissional no Brasil: interfaces da artesanaria à tecnologia**.In: IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte - MG, 2014.

_____.;SILVA, Lenina Lopes S..**A globalização neoliberal e suas interferências na educação**. In: V Encontro Nacional das licenciaturas. Natal - RN: UFRN, 2014. v. 1.

_____.;SILVA, Lenina Lopes S..**Avaliação das políticas públicas para Educação Profissional articulada ao Ensino Médio: do ano 2000 a 2010**. In: V Encontro Nacional das licenciaturas. Natal-RN: UFRN, 2014. v. 1. p. 1-12.

_____.;Francisca Natália da Silva; SILVA, Lenina Lopes S..**Brasil Profissionalizado: Possibilidade de Integração entre o Ensino Médio e Educação Profissional**. In: V Semana de Estudos, Teorias e Práticas educativas. Pau dos Ferros, 2014, p. 1-12.

2 A GLOBALIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL



Fonte: Trabalhos de geografia (2015)

Nas três últimas décadas, as interações transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras, à disseminação, a uma escala mundial, de informação e imagens através dos meios de comunicação social ou às deslocações em massa de pessoas, quer como turistas quer como trabalhadores imigrantes ou refugiados.
Boaventura Santos (2002)

Nessa primeira seção, nos ocupamos em refletir sobre os processos de globalização no contexto neoliberal, observando os determinantes histórico-sociais e econômicos, tendo como suporte a discussão sobre as mudanças na organização da produção e do trabalho que vão influenciar as políticas educacionais nos Estados capitalistas, entre os quais, o Brasil.

A análise de políticas educacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional no Brasil, dos anos de 1990 até o ano de 2010, implica compreendermos e considerarmos a educação nos contextos nacional e internacional. Esses contextos, no final do século XX e início do século XXI, são marcados pela intensificação do processo de globalização em suas dimensões econômicas, sociais e culturais. Por essa razão, a discutimos nessa seção com vistas à compreensão de suas influências sobre as políticas educacionais no Brasil.

2.1 A GLOBALIZAÇÃO

Nos últimos anos vivemos profundas interações entre os países conforme Boaventura Santos (2002) citado na epígrafe inicial desta seção. Essas interações são de cunho social, econômico, político e cultural e têm sido denominadas de globalização. Para Bauman (1999, p. 5, grifo do autor), “a ‘globalização’ está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas [...]” do mundo em todas as dimensões da vida humana, inclusive naquelas que estão diretamente vinculadas às formas de educar e profissionalizar as pessoas.

Embora o termo globalização seja muito utilizado, como apontou o autor, é pouco compreendido, e algumas vezes, aparece, apenas, como expansão territorial, mas a globalização é um fenômeno que compreende novas dinâmicas com importantes dimensões e impactos na vida social, econômica e cultural. Isso fica claro quando reconhecemos que esse processo não trouxe apenas o encurtamento da distância, na noção de tempo e espaço, mas também modificações nas relações sociais e de produção, Milton Santos (2001) traz esclarecimentos a esse posicionamento quando ratifica:

É como se o mundo houvesse se tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta, quando na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. (MILTON SANTOS, 2001, p.19).

Este autor ainda destaca que a globalização

[...] para a grande maior parte da humanidade [...] está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. (MILTON SANTOS, 2001, p.19).

Isso acontece também porque a globalização é um conjunto de mudanças sociais com importantes impactos na organização da vida social e em outros aspectos incluindo os processos que demandam mediações sociais como a educação e o trabalho.

Para Boaventura Santos (2002, p. 27), a globalização é um processo não linear e não consensual, visto que “longe de ser consensual, é, como veremos, um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas.” Como o Brasil é um país cuja formação inicial ocorreu já inserida nesse processo, para entendermos a educação e o trabalho que aqui se faz, é necessário compreendermos como esse processo vem sendo constituído historicamente de forma globalizante.

Consideramos, nessa perspectiva, que as mudanças globalizantes influenciam as políticas públicas para a educação, notadamente, aquelas que se voltam diretamente para o atendimento do mercado globalizado, como a Educação Profissional, voltada, explicitamente, para a preparação para o trabalho. Não o trabalho em sentido ontológico pensado por Marx (1987), mas o trabalho árduo, duro sem condições de existência, dosado pelo mercado em busca de lucro.

Como processo não linear, a globalização não acontece ao mesmo tempo, tampouco da mesma forma em todo o mundo. A globalização, de acordo com Pureza (2002, p. 32), “está longe de significar uma integração com a mesma intensidade em todos os países no novo cenário.” Essa contradição que a globalização apresenta é discutida por Boaventura Santos (2002), que nos ajuda a compreender que não há uma globalização, mas diferentes conjuntos de relações que dão origem a diferentes fenômenos de globalizações. Tais diferenças vão incidir sobre a sociedade, o trabalho e sobre o processo educativo conforme Cortesão e Stöer (2002) quando analisam a educação que se faz em meio à globalização neoliberal em Portugal.

Ademais, para Boaventura Santos (2002, p. 55)

Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada de globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor esse termo só deveria ser usado no plural.

Nessa dinâmica da globalização, existem processos que determinam condições sociais, econômicas, educacionais e culturais diversas, as quais se estendem por todo o globo terrestre. Nessa linha de pensamento, a globalização vem atravessando os Estados-nações, interligando vários países e, ao mesmo tempo, vai influenciando relações de trabalho e de educação, principalmente, a educação que se volta para a chamada qualificação para o trabalho. Isso possibilita as nações a trocarem informações e tomarem decisões que implicam negativa ou positivamente, outras nações distintas. Com essas relações de interações desiguais, se intensificam as práticas capitalistas, sociais e culturais transnacionais de forma cada vez mais excludentes.

Assim, em razão desses processos diversos de globalização, a educação é pensada numa lógica econômica, com práticas educativas e políticas públicas educacionais afetadas pela privatização e comercialização da educação, como também pela competitividade e pelo individualismo. Isso porque, no contexto da globalização econômica, a educação escolar é um elemento fundamental dentro do sistema capitalista, pois é “concebida como produtora da capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro.” (FRIGOTTO, 2006, p. 40). E sendo, considerada investimento, e não um bem inalienável à pessoa humana, a educação de acordo com Machado e Machado (2008, p. 53):

[...] sofre, claramente, o impacto da globalização, pois a apropriação das forças produtivas humanas no interior e por intermédio desse sistema impõe o desenvolvimento de capacidades para o seu consumo como energia vital e forma imediata da produção.

Nessa lógica de ação sobre as práticas sociais do capitalismo globalizado, a educação, além de ser determinante no processo de

fortalecimento do sistema, é tratada politicamente como meio, produto e produção dentro do mercado, notadamente nos países em desenvolvimento como o Brasil. Sendo assim, a globalização, não sendo um processo unificado, mas multifacetado, não pode influenciar de forma única todos os países, mas influência de várias forma a educação.

Nesse sentido, a educação passa a ser também fator que explica as diferenças de capacidade de trabalho, de produtividade e de renda, pois se volta à preparação do homem para o fazer, mas, lhe nega a formação humana integral⁵ por meio da ciência, da cultura, da arte e da tecnologia, além de impedir que este usufrua dos bens de cidadania e de consumo, ou seja lhe impede de conquistar as condições materiais de existência de acordo com suas necessidades. Portanto, a educação traçada pelo sistema capitalista tem como finalidade a produção e reprodução do sistema capitalista, a preparação dos sujeitos para inserção e permanência no mercado de trabalho e a circulação de mercadorias para o capitalismo.

A globalização sendo uma nova fase ou face do capitalismo, como reflete Jameson (2001), necessita de um sistema educativo que prepare mão de obra técnica em massa e barata. Conforme afirma Gamboa (2001, p. 85, grifo do autor), o processo educativo torna-se “semelhante às fabricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria denominada ‘capital humano’”. Capital humano, sobre o qual se refere o autor, é um conceito que difunde a relação entre o crescimento econômico e os níveis de educação de uma sociedade que na visão de Frigotto (2005, p. 70, grifo do autor):

[...] a concepção econômica de educação veiculada pela teoria do capital humano não é uma ‘invenção da mente humana’, mas produto histórico determinado, decorrente da evolução das relações sociais de produção capitalista.

A teoria do capital humano centra-se na ideia de que a educação é o meio de capacitar o homem para que ele amplie sua produção, elevando seu nível de renda, e assim, o desenvolvimento econômico do país.

⁵ De acordo com Moura (2007) a formação humana integral corresponde à formação de sujeitos competente tecnicamente, mas também com a capacidade crítica, para que sejam autônomos e emancipados.

Com essa finalidade, a Educação deve mudar seu eixo: de uma Educação baseada em um ensino que privilegia conhecimentos e saberes teóricos para uma abordagem que dê ênfase ao saber utilitário e pragmático que é requerido pelo mercado. (NORONHA, 2008, p. 29).

Desse modo, em virtude da globalização econômica, a relação trabalho e educação perde ainda mais o caráter formativo de ação humanizadora, visto que, nesse contexto, o trabalho perde seu sentido ontológico, de liberdade e transformação da vida e das condições humanas, reduzindo-se à ideia de atividade laborativa ou de emprego. Sendo assim, reconhecemos que houve profundas mudanças no mercado e no mundo do trabalho, nas relações sociais e de produção, geradas e geridas pela globalização capitalista para atender às necessidades do mercado, não só no Brasil, mas também no mundo; a exemplo, temos os estudos de Ball sobre educação na Inglaterra. Para ele, “a educação inglesa tem cumprido especial papel no desenvolvimento e disseminação de um ‘discurso global de educação’, como um laboratório social de experimentação e de reformas.” (BALL, 2008, p. 1, grifo do autor).

A mudança de reorganização e gerenciamento do trabalho, intermediada pelo processo de globalização econômica, é denominada de reestruturação produtiva. Os estudos de Antunes (2011, p. 23) sobre o trabalho no mundo globalizado dão conta de que

Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser.

Nesse contexto, as relações de trabalho encontram-se na dinâmica do emprego informal, movidas por um novo regime de acumulação intensiva de capital que veio a reduzir a força dos sindicatos e do emprego estrutural e incidiu com força desumana sobre as nações periféricas (HESPANHA, 2002). Para Ianni (1997, p. 149), “em última estância, o que comanda a flexibilização do trabalho e do trabalhador é o novo padrão de racionalidade do processo de reprodução ampliada do capital, lançada em escala global.” Para nós, a flexibilização do trabalho foi assumida sem crítica pelos mundos pós-coloniais

em processo de desenvolvimento como o Brasil, principalmente, quando assume para a educação dos jovens um modelo de Ensino Médio e de Educação Profissional aliado da formação humana integral, demonstrando que as políticas educacionais são atreladas às ideologias de mercado e não à realidade concreta vivida no país.

Essa conjuntura global tem promovido o aumento da capacidade de competição e da produtividade do trabalho, além de contribuir para o avanço de novas tecnologias visando à produção de produtos, mercadorias e outras tecnologias de comunicação e informação. Desse modo, o mercado circula suas mercadorias sem preocupação com os estoques, com as condições de produção dos locais, promovem o atendimento mais rápido, flexível, virtual e especializado, e novas necessidades de consumo, entre essas, a educação para o trabalho, já praticada nos mundos virtuais.

Para atender a essa demanda do mercado, são necessárias novas qualificações profissionais, exigindo um novo perfil de trabalhador. Em razão disso, o trabalhador especializado deve se transformar em um trabalhador para a cooperação em equipe, um trabalhador polivalente, flexível e multifuncional. Exige-se ao mesmo tempo um trabalhador capaz de inserir-se de forma adequada em condições e relações de trabalho mais precárias, com salários mais baixos, em relações laborais entre homens e máquinas em espaços virtuais. Assim, citando Antunes (2011, p.103) anuímos que:

[...]a classe trabalhadora vem sofrendo profundas mutações, tanto nos países centrais como no Brasil. Sabemos que um amplo contingente da força humana disponível para o trabalho, em escala global, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivenciava a barbárie do desemprego. Mais de um bilhão de homens e mulheres padecem as vicissitudes do trabalho precarizado, instável, temporário, terceirizado, quase virtual, e dentre eles centenas de milhões têm seu cotidiano moldado pelo desemprego estrutural.

Portanto, a globalização, como estágio duradouro do capitalismo, é base para a exploração da força de trabalho e da modificação na organização da produção de mercadorias. Essas modificações são efeitos do processo de globalização que tem impactos universais. No entanto, “os impactos do processo de globalização não são iguais, mesmo no âmbito de vários países

desenvolvidos” (HESPANHA, 2002, p. 166). Assim, é preciso entender essa perspectiva como uma possibilidade, e não o início da globalização visto que este data das incursões marítimas, empreendidas pelos colonizadores do Brasil.

Na dimensão econômica, os impactos causados pela globalização são pautados em investimentos comerciais desvinculados de um espaço territorial, da vida em sociedades reais; são estratégias econômicas que ligam os mercados e as economias do mundo inteiro de forma virtual; ideadas e formuladas alheias ao mundo concreto à realidade, visando, apenas, o lucro. Para Boaventura Santos (2007, p. 164), “na esfera econômica, a desterritorialização significa que o capital perdeu a vinculação nacional e que, por isso, pode agora furta-se ao poder regulatório dos Estados nacionais [...]”

Assim, na esfera social, a globalização implicou a desigualdade da distribuição de renda que está relacionada, fortemente, com a pobreza e a exclusão social e em grande medida, pode ser responsabilizada por intensificar as desigualdades sociais. Essas geradas pelo sistema capitalista em todas as dimensões, interferindo nas condições existenciais de vida e nas perspectivas de futuro da classe trabalhadora, para si e para seus filhos, como poderemos compreender na próxima seção na qual trataremos da trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil.

As reflexões sobre globalização como expressão pensada para nomear os processos de internacionalização do mercado global revelam implicações substanciais na educação em todo o planeta como os exemplos supracitados nos estudos de Cortesão e Stöer (2000) e Ball (2008). Esse processo de globalização se originou na formação dos primeiros estados europeus e com a expansão marítima no século XV (BOXES, 2000). Ganhou força com a revolução industrial e se consolidou com a globalização neoliberal do século XX. Portanto, podemos afirmar que o Brasil vem se constituindo como Estado atrelado ao processo de globalização e este vem da colonização aos dias atuais e tem se mostrado como uma das facetas do capital para escamotear a realidade, naturalizando, principalmente, as relações sociais e educacionais como forma de manutenção do sistema.

Essa globalização é consequência de três grandes épocas da história do capitalismo, como afirma Ianni (1998): primeiro quando o capitalismo era um modo de produção que transformava as formas de vida e trabalho locais, regionais, feudais, comunitárias tribais ou pré-capitalistas, estabelecendo a produção de mercadorias, de valores de troca; segundo quando o capitalismo se tornou nacional mais expandiu o mercado, o desenvolvimento de forças produtivas, em busca de matérias-primas; e por fim, quando o capitalismo ganhou força global, desvalorizando os Estados-nações e o processo de concentração e centralização de capital, impulsionado pelas novas tecnologias da comunicação e da informação.

O processo de globalização não vem se constituindo de forma simples, tampouco se limita ao espaço geopolítico e econômico. Sendo assim, de acordo com Boaventura Santos (2002, p. 26) “estamos perante um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo.” A globalização se ocorre por meio de processos que, segundo o autor, nem sempre são da forma que pensamos como intensos e rápidos de desterritorialização e de reterritorialização, mas, por vezes são mais lentos, mais difusos e com causas e consequências mais indefinidas (BOAVENTURA SANTOS 2002.p. 86).

Boaventura Santos (2002, p. 65) ainda distingue quatro processos de globalizações, produzidos por outros modos de globalizações, os quais nos conduzem a compreender como se iniciam os processos de globalização. A primeira forma de globalização é o localismo globalizado que “consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso [...]”. A segunda forma é o globalismo localizado que “consiste no impacto específico nas condições locais, produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados.” (BOAVENTURA SANTOS, p. 66). Os outros dois modos de globalização definidos pelo autor estão voltados à globalização da resistência aos localismos globalizados e aos globalismos localizados: o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade. O primeiro é definido por esse autor como:

Organização transnacional da resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimados pelas trocas desiguais de que se alimentam os localismos globalizados e os globalismos localizados, usando em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial em transição, incluindo as que decorrem da revolução nas tecnologias de informação e comunicação. (BOAVENTURA SANTOS, 2002. p. 67).

Já o modo patrimônio comum da humanidade consiste em “lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefatos, ambientes, considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária.” (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 70). Os dois últimos modos de globalizações apresentados têm tido resistências por parte de quem conduz a globalização hegemônica, ou dela tira proveito como as chamadas grandes potências.

Os processos de globalização, discutidos por Boaventura Santos, (2002), são processos que Barganha (2002, p. 138) nos ajuda a compreender como “[...] processos de globalizações imbricados e contraditórios, uns de caráter hegemônico outros de caráter contra-hegemônico, e conseqüentemente de evolução não determinística.”

A globalização hegemônica é aquela que ocorre de-cima-para-baixo, já a globalização contra-hegemônica é aquela globalização que ocorre de-baixo-para-cima. Portanto, a globalização hegemônica está relacionada à forma de localismo globalizado, enquanto a globalização contra-hegemônica está inserida na forma de cosmopolitismo (BOAVENTURA SANTOS, 2002).

Pelo entendimento anterior, a globalização hegemônica torna-se o conjunto de relações desiguais, visto que as características da globalização econômica não acontecem de forma homogênea em todos os países do mundo, mas,

Articulam-se de modo diferenciado com diferentes condições nacionais e locais, sejam elas trajetórias históricas do capitalismo nacional; a estrutura de classe; o nível de desenvolvimento tecnológico; o grau de institucionalização dos conflitos sociais e, sobretudo, dos conflitos capital/trabalho; os sistemas de formação e qualificação da força de trabalho; as redes de instituições públicas que asseguram um tipo concreto de articulação entre a política e a economia. (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 76).

Dessa forma, o discurso científico hegemônico tende “a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores” (BOAVENTURA SANTOS, 1995, p. 5) e essa história não é a da luta dos trabalhadores por melhores condições de vida e por educação. Ainda na globalização hegemônica, o capitalismo, enquanto modo de produção se torna capitalismo, devido a uma variedade de capitalismos existentes na esfera global, gerados, justamente, pelos inúmeros processos de globalização. “Cada um destes tipos de capitalismo constitui um regime de acumulação e um modo de regulação dotados de estabilidades, em que é grande a complementaridade e a compatibilidade entre as instituições.” (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 78). As características da globalização hegemônica, acima de tudo, a econômica e política, não são de difícil compreensão visto que vão incidir, sobremaneira, nas políticas públicas para educação nos países ditos globalizados, especialmente, nos semiperiféricos e periféricos.

A globalização contra-hegemônica, ao contrário da globalização hegemônica, “centra-se nas lutas sociais contra a exclusão social.” (BOAVENTURA SANTOS, 1997, p. 1). Esse tipo de globalização “desdobra-se em lutas políticas e lutas jurídicas orientadas pela ideia de que é possível pôr em causa as estruturas e as práticas político-jurídicas através de princípios político-jurídicos alternativos.” (BOAVENTURA SANTOS, 1995, p. 8). Essa globalização nos permite continuar a utopia de que ainda é possível se pensar e fazer educação, tendo como princípios o trabalho e a formação humana integral como forma de luta pela transformação da sociedade.

Para uma globalização de-baixo-para-cima, ou contra-hegemônica, Boaventura Santos (1997) propõe o multiculturalismo como uma pré-condição de uma relação equilibrada, potencializadora entre a competência global e a legitimidade local. Mas, é preciso que reconheçamos que toda a transformação incide na globalização de lutas para uma distribuição democrática de riquezas, incluindo, a dos saberes e conhecimentos produzidos ao longo do processo civilizatório da humanidade, que deveria ser comum a todos os humanos. Entre essas riquezas, encontra-se a educação com qualidade social⁶, referenciada

⁶A qualidade social da educação diferencia-se da qualidade total, filosofia de administração de negócio, difundida por Edwads Deming, e incorporada em programas técnicos de produção. A proposta da qualidade social da educação fundamenta-se em direitos sociais de cidadania, nos

como direito humano inalienável, assim como o trabalho que legitimamente é um direito social de existência constitucionalmente preceituado no Brasil (BRASIL, 1988).

2.2 A GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

O neoliberalismo é uma forma do liberalismo clássico, porém, de acordo com Antunes (2011), o neoliberalismo diferencia-se do liberalismo clássico quanto à circulação internacional de bens e capitais, visto que vivemos e vivenciamos a globalização em seus diversos processos como já discutimos. Desse modo, podemos constatar, na vida cotidiana, suas interferências em todas as dimensões da sociedade e do Estado, notadamente em suas regulações sobre as políticas públicas e, entre essas, aquelas voltadas para a educação.

Nessa perspectiva, é possível verificarmos que o modelo de globalização neoliberal vem se constituindo de forma explícita desde 1945, em meio às críticas ao modelo de Estado de Bem-Estar Social, que foi adotado pelos países capitalistas até meados de 1970. O Estado de Bem-Estar Social é caracterizado como forte regulador de produção e das leis do mercado e tem como base de sustentação, o modelo taylorista-fordista⁷ de produção, que foi constituído como forma de reverter o processo imposto pelo liberalismo. Assim, o Estado tinha como objetivo a criação de políticas públicas na área social. (HOBSBAWN, 1995).

A crítica a esse modelo de Estado de Bem-Estar Social centra-se, justamente, na redefinição do papel do Estado, pois, na ideologia do neoliberalismo o Estado deve favorecer o livre-mercado e o mercado é o modelo regulatório. Esse novo modelo capitalista defende que os gastos públicos do governo com ações para atender às necessidades da sociedade civil, como, por exemplo, oferta de educação pública, deve ser reduzida ao

quais a qualidade educacional buscada deve superar o modelo empresarial e voltar-se aos interesses da maioria representada pela classe trabalhadora. (CAMINI, 2006, p. 3 - 4).

⁷ Taylorismo e Fordismo são modelos de organização da produção industrial que revolucionaram o trabalho fabril durante o século XX. Visavam à racionalização extrema da produção à maximização da produção e do lucro.

máximo, pois argumentam que com o desenvolvimento da economia do país, a sociedade conseguirá prover essas necessidades.

Dentro dessa racionalidade, o Estado deve ser mínimo, ou seja, caracterizar-se como um Estado onde os bens e serviços oferecidos à sociedade civil serão mínimos. Porém, esse mesmo Estado é forte para romper o poder dos sindicatos e assumir o controle financeiro, com características interventivas, apenas, quando for necessário agir para proteger o sistema capitalista e seu mercado globalizado.

No contexto do modelo de Estado de Bem-Estar Social, os Estados Nacionais garantiam um tipo de salário social para aqueles que eram beneficiados por políticas que minimizavam a desigualdade social. Assim, cada Estado-Nação procurava sua própria forma de organizar as relações de trabalho, as políticas de bem-estar e de investimento público no que difere, em grande medida, do Estado mínimo neoliberal.

De acordo com Gamboa (2001), os Estados-Nações, no processo de globalização, perdem sua autonomia, pois, criam-se novas redes de poder nas quais o nacional, o regional, e o local seguem um novo modelo econômico global transnacional e transcultural. Desse modo, na conjuntura da globalização, as políticas e regulamentações locais afetam a estrutura global. Diante disso, Boaventura Santos (2002, p. 37) nos ajuda a entender que:

A criação de requisitos normativos e institucionais para as operações do modelo de desenvolvimento neoliberal envolve, por isso, uma destruição institucional e normativa de tal modo massiva que afecta, muito para além do papel do Estado na economia, a legitimidade global do Estado para organizar a sociedade.

Assim, com esses pressupostos, o neoliberalismo ganha visibilidade em todo o mundo, por meio do Consenso de Washington⁸, em 1989, proposto por Margareth Thatcher, a líder do Reino Unido, e Ronald Reagan, Presidente dos Estados Unidos (QUEIROZ, 2003). Na ocasião apresentaram procedimentos neoliberais para todos os países. Queiroz (2003, p. 59) descreve esse momento.

⁸ Foi uma denominação dada como resultado de uma reunião feita em 1989 na capital dos Estados Unidos, com o objetivo de avaliar as reformas econômicas feitas pelos países da América Latina. Participaram dessa reunião os funcionários do governo americano, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

[...] O ideário neoliberal vai ganhando simpatia dentro e fora da Europa e no final dos anos setenta e início dos anos oitenta é recebido, com aplausos por governantes de países como a Inglaterra, com Margaret Thatcher, nos Estados Unidos da Latino-americano, no governo de Ronald Reagan e no Continente Americano, a começar pelo Chile na era Pinochet, depois México, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguai, Uruguai, Peru e Bolívia.

Os procedimentos neoliberais apresentados no Consenso de Washington se constituem de um conjunto de medidas técnicas em favor da economia de mercado para responder às crises estruturais capitalistas, as quais não foram contidas pela ação reguladora do Estado de Bem-Estar Social. Portanto, o argumento da necessidade de procedimentos neoliberais foi de que a intervenção de medidas estatais seria o motivo da economia entrar em crise, pois o Estado não era mais capaz de desenvolver suas ações regulatórias porque faltavam, principalmente, recursos financeiros, e por isso, os serviços ofertados pelo Estado não teriam qualidade.

Assim, foi possível ao fenômeno da globalização pautada na ideologia neoliberal provocar mudanças locais e globais, determinando a reorganização dos Estados Nacionais. Essas mudanças podem ser percebidas nos Estados-nações que assumiram essa ideologia nas reformas implantadas desde as proposições do Consenso de Washington que direcionavam uma nova forma de gerenciar os serviços públicos, devido à globalização neoliberal trazer modificações na esfera propriamente econômica, e a área social não ficar isenta de ser atingida por seus efeitos.

São efeitos da globalização neoliberal: o Estado Mínimo, conduzido pela mínima intervenção estatal na economia e na sociedade; a expansão transnacional, que se refere à possibilidade da expansão das empresas que passam a se determinar como transnacionais; o desenvolvimento da alta tecnologia, porque, nessa conjuntura, é preciso ter esse desenvolvimento para ter acesso a outros mercados, por exemplo, meios de transporte e de comunicação mais avançados e rápidos; exigência de mão de obra qualificada, para atender às necessidades do mercado; e a privatização, regida por uma política de austeridade fiscal (corte nos gastos públicos) que estimula a privatização de algumas empresas estatais, com o discurso de oferecer serviço de qualidade (BOAVENTURA SANTOS, 2007).

A privatização dos serviços sociais públicos desresponsabiliza o Estado de alguns serviços, retirando sua capacidade de intervenção nos serviços sociais, deixando que sejam, apenas, regidos por leis do mercado. No âmbito dessa discussão, Cunha (1998, p. 33) nos ajuda a compreender onde é forjado o processo de privatização de serviços públicos. Para esse autor, o movimento da privatização começa a ocorrer em 1979, quando Thatcher institui, na Inglaterra um amplo programa de privatização, logo após, por influências semelhantes começa a ocorrer nos Estados Unidos. Primeiro a privatização atinge os países do Mercado Comum Europeu; depois os países do Leste europeu, chegando, também, aos países chamados de países em desenvolvimento como o Brasil.

No Brasil, o termo privatização no sentido de “privatizar o público” na área social, precisamente na área da educação, começa a ser discutido a partir dos anos 1960, passando, em 1968, a ser adotado por meio da implementação do ensino pago nas instituições públicas de ensino superior, “tema suscitado pelo projeto do grupo de Trabalho para a Reforma Universitária de 1968.” (CUNHA, 1998, p. 39), portanto, antes do Consenso de Washington.

Ainda de acordo com Cunha (2005), o fenômeno da privatização veio a exercer influência sobre a política do financiamento dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, que tem desempenhado um papel importante nas definições das políticas educacionais. Para Cunha (2005, p. 34):

[...] havia condições prévias no cenário internacional para que o Brasil viesse a ingressar no ciclo de privatização e compor o cenário dos países adeptos das teses neoliberais. Ao lado disso, é necessário ter-se em conta que a ‘crise da dívida’ deve ter tido influência marcante neste aspecto.

No Brasil, especificamente, no âmbito educacional, a privatização acontece de forma implícita, por meio de parcerias, terceirizações de serviços e de outras formas, como por exemplo, por meio de programas de educação voltados para jovens e adultos, leiamos qualificação para o trabalho. Nesses são investidos recursos financeiros públicos em instituições privadas, com a

justificativa de necessidade e urgência e de impacto de benefício social, leiamos, também, econômicos. Cunha (1998, p.36), a esse propósito, assim, se manifesta:

Nos últimos anos, tem sido recorrente a interpretação de que a crise no sistema nacional de saúde e da educação evidencia a falência do Estado brasileiro. Assim, a privatização apresenta-se como alternativa capaz de fazer também às necessidades básicas de serviços por parte da população.

A privatização é uma forma de impulsionar o mercado, por isso tem um papel importante nas políticas neoliberais. Nessa situação, são atribuídas ao Estado características como ineficiente, corrupto, cobrador de impostos, prestador de serviço de péssima qualidade, enquanto o privado está relacionado à ideia de qualidade e liberdade de escolher o melhor serviço. Contudo, se faz importante a defesa da permanência do Estado como provedor dos bens públicos, mas isso só será possível se a sociedade desempenhar o dever de controle sobre o Estado, para que as defesas das teses de privatização percam força. (CUNHA, 1998).

A conexão entre globalização econômica e neoliberalismo tem apresentado consequências negativas no mundo, tais como: o desemprego estrutural, fragilização das legislações trabalhistas, fraca representatividade dos sindicatos e terceirizações. E ainda, compondo a própria estrutura do sistema, vemos maiores diferenças socioeconômicas entre ricos e pobres, grandes defasagens tecnológicas entre as nações e aumento do capital especulativo no mundo em investimentos e ações.

No âmbito dessa discussão, Milton Santos (2001, p. 37), ao tratar da globalização como perversidade, diz

Consideramos, em primeiro lugar, a emergência de uma dupla tirania, a do dinheiro e a da informação, intimamente relacionadas... A competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte de novos totalitarismo...tem as mesmas origens a produção, na base da vida social, de uma violência estrutural, facilmente visível nas formas de agir dos Estados, das empresas e dos indivíduos. A perversidade sistêmica é um dos seus corolários.

Compreendida dessa forma, a globalização em sua vertente do neoliberalismo apesar de ser para alguns a salvação da economia, esse modelo tem produzido impactos sociais desastrosos que são vistos por “outros” como algo natural. Mas, reconhecemos que a globalização econômica neoliberal tem fortes implicações na esfera social, por contribuir para a disparidade existente entre riqueza e bem-estar; desemprego estrutural e insegurança humana; degradação ambiental e enfraquecimento do Estado-nação, bem como para a desigualdade educacional entre os países desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento.

Assim, os impactos da globalização econômica, no mercado de trabalho, têm gerado o desemprego estrutural, afetando o ser humano, deixando - o quase sempre sem condições de acesso às necessidades primordiais, como: saúde, alimentação, higiene, escolaridade, entre outras. As necessidades humanas foram subordinadas às condições e interesses econômicos com o aval do Estado. Entendemos que uma melhor distribuição de renda e de riqueza, aliada a uma educação unitária, seja um caminho para não perdermos a utopia da igualdade social e da inexistência da pobreza e da miséria mesmo nos mundos capitalistas.

Desse modo, combater a política neoliberal pode ser um caminho para uma globalização contra-hegemônica, pois com a política neoliberal o Estado vem perdendo poder para o mercado econômico o qual está associado e a serviço das grandes instituições privadas, principalmente, as do setor financeiro mundial.

Daí, advém a afirmação de que a educação, no contexto da globalização, segue um modelo de educação hegemônica que serve aos interesses da classe dominante. Com a redução do poder do Estado, a educação vem se tornando mercadoria das instituições educacionais privadas, passando a ter um discurso pedagógico homogeneizador e a atender aos interesses e necessidades do capital e do mercado de trabalho.

Na conjuntura da sociedade global, na qual o capitalismo se fortifica, em meio à globalização neoliberal, temos como desafio, educar para outra sociedade que promova a igualdade social. Para tanto, se faz necessária uma educação que forme indivíduos integralmente; que se reconheçam como

protagonistas sociais e históricos, pois, na sociedade brasileira, que se forjou em meio ao processo de globalização, a educação tem se constituído como hegemônica de forma dual e excludente para os que vivem do trabalho e tem impossibilitado a formação humana integral.

Assim, com base na compreensão de globalização (enquanto processo multifacetado) pautado nas lógicas do capital que incidem sobre a educação, discutiremos, na próxima seção, o percurso histórico do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil, observando as injunções desse processo em suas múltiplas dimensões - nessa trajetória.

3 TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL



Fonte: Google.

A história é vital para a formação da cidadania porque nos mostra que para compreender o que está acontecendo no presente é preciso entender quais foram os caminhos percorridos pela sociedade.
Fausto (1999)

Nessa segunda seção, delineamos o percurso histórico do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil, para conhecermos como foram institucionalizadas no cenário brasileiro a partir da seguinte questão: Como o Ensino Médio e a Educação Profissional vem se constituindo ao longo da história da educação brasileira?

Diante disso, houve a necessidade de trazer para o texto a história do Brasil, com foco nas relações estabelecidas entre trabalho e educação nas

reformas e reformismos das políticas educacionais, ocorridas no contexto de globalização do século XVI até a primeira década do século XXI.

Como vimos na seção anterior, a globalização e seus variados modos de configuração tiveram origem com a formação dos primeiros estados europeus e com a expansão marítima europeia no século XV, quando Espanha e Portugal lançam-se ao mundo em busca de novas possibilidades de mercado para englobar a economia.

Portugal foi o primeiro Estado-nação a promover a expansão marítima, por possuir características fundamentais para isso, destacando-se: Revolução de Avis, que promoveu o centralismo político; localização geográfica (por meio da conquista de Ceuta, quando passa a controlar o fluxo do comércio), pesca, e criação da Escola de Sagres (desenvolvimento das técnicas navais). (BOXES, 2000). Assim, a partir do movimento de expansão marítima e do Tratado de Tordesilhas, Portugal chega ao Brasil em 1500, conquistando a nossa terra como Colônia.

3.1 ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA COLÔNIA AO IMPÉRIO BRASILEIRO

Do Período Colonial até o início do Império no Brasil - o trabalho na sociedade brasileira é marcado pelo escravismo e desvalorização do trabalho manual. Isso combinava, literalmente, com a economia portuguesa que se baseava no pacto colonial, fundamentado na relação metrópole-colônia (colonialismo). Assim, o Brasil passou a fornecer matéria-prima, necessitando, para isso, de mão de obra para o trabalho na agricultura. Por essa razão, os negros trazidos da África, e os índios foram escravizados para compor a força de trabalho, necessária ao desenvolvimento capitalista desse momento.

O trabalho manual, sendo predominantemente realizado pelos negros, não tinha prestígio social, pois de acordo com Cunha (2005, p. 16),

[...] era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica 'contaminava' todas as atividades que lhe eram destinadas, as que exigiam esforços físicos ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas da sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Além da herança da cultura

ocidental, matizada pela cultura Ibérica, aí estar a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos do escravo: mestiços e brancos pobres.

Contudo, o trabalho escravo foi a forma que os portugueses encontraram de aumentar a produção da economia colonial, sem precisar pagar pelo trabalho. Por isso, é que as elites colonial e imperial temiam a abolição da escravidão, pois sabiam que, com o fracasso desse tipo de trabalho, ocorreriam perdas financeiras. Devido a essa visão, foi que a abolição da escravatura demorou tanto a acontecer no Brasil, o que só veio a ocorrer no final do Período Imperial, por pressão de países que já tinham abolido o trabalho escravo.

De acordo com Saviani (2007, p. 162) a abolição no Brasil foi programada pelas camadas dominantes brasileiras para ocorrer em uma forma de transição gradual que consistiu em um “processo de preparação das vias de solução do problema da mão de obra, isto é, da substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, a educação foi chamada a participar do debate”.

O trabalho, no Brasil-Colônia, esteve, também, relacionado ao que foi chamado de “artes e ofícios”, destinando-se à Educação Profissional de aprendizes para o artesanato, a manufatura e a indústria. Esses são os primeiros passos da Educação Profissional, de acordo com Cunha (2000, p. 2). A educação artesanal acontecia de forma assistemática, a partir da troca de experiências entre os jovens e seus mestres. Já a educação industrial era desenvolvida através de processos sistematizados e regulamentados, em lugares especializados, e a educação manufatureira, uma combinação das produções anteriores, acontecia por processos, que, às vezes, eram formalizados em instituições escolares, como apresenta Cunha (2000, p. 2):

Enquanto na educação artesanal a finalidade, ao menos tendencial, é que o aprendiz possa vir a ser um mestre de ofício, que abra sua própria oficina, na educação industrial a finalidade é um posto bem delimitado numa divisão complexa de trabalho, como trabalhador assalariado. A educação manufatureira, por sua vez, ocupa uma posição intermediária entre as duas outras, sem um caráter distintivo em termos pedagógicos. É o caso de processos educacionais orientados tanto para o trabalho artesanal, quanto para a produção industrial, ainda que incipiente. Um bom exemplo são as escolas de

aprendizes artífices, pelo menos nos primeiros anos, ao ministrarem um ensino orientado tanto para atividades artesanais, como a sapataria; e industriais, como a tornearia mecânica.

Para compreendermos melhor a trajetória da Educação Profissional vamos localizá-la na história da educação no Brasil que se inicia com a vinda dos jesuítas, em 1549. Os jesuítas ao chegarem ao Brasil sistematizaram uma organização educacional, influenciada pelo modelo europeu. Os padres criaram conventos e escolas, estendendo-os para o interior da Colônia e para as aldeias já existentes. Essa fase da educação jesuítica, de acordo com Saviani (2008), foi marcada pelo plano criado por Manuel da Nóbrega. O plano propõe Educação Profissional, de forma a tornar a educação dual, pois era ofertada de um lado a Educação Profissional e de outro lado a educação propedêutica. Segundo Saviani (2008, p. 43, grifo do autor).

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental: e culminava de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra).

A educação colonial no Brasil foi organizada em três fases:

A primeira corresponde ao chamado “período heróico”, que segundo Luiz Alves de Mattos (1958), abrange de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas até a morte do padre Manuel da Nóbrega em 1570, [...]. A segunda etapa (1599-1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *RatioStudiorum*. A terceira etapa (1759-1808) corresponde á fase pombalina, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil. (SAVIANI, 2008, p. 31, grifo do autor)

Na primeira fase, no “período heróico”, a escola elementar tinha o objetivo de alfabetizar e de catequizar, em busca de uma unidade espiritual entre os índios e os filhos dos colonos brancos. Já na segunda fase, a escola, decorrente da filosofia da educação jesuítica de Portugal, destinava o ensino elementar à elite colonial (SAVIANI, 2007). Esse ensino acontecia por meio de cursos, oferecidos na família e nos colégios. Os cursos foram regularizados pelo *RatioStudiorun* um documento que apresentava o conteúdo e a metodologia a serem utilizados pelos professores.

O programa de educação dos jesuítas estava dividido em três cursos: o de Letras ou Humanidades, que correspondia ao ensino secundário, e o de Artes e Teologia, que era relativo ao ensino superior de Portugal. Dessa forma, os jesuítas trabalhavam no mundo inteiro, com o *Ratio Studiorum*. Fica demonstrado, assim, que a educação colonial era globalizada nos séculos XVI e XVII quando os jesuítas comandavam a educação nas colônias portuguesas principalmente.

No século XVIII, com as influências das ideias iluministas, várias reformas políticas e administrativas se instituíram em Portugal, e em todas as suas Colônias. Uma dessas reformas mudou o rumo da educação no Brasil. Em 1759, uma lei determina a expulsão dos jesuítas, pelo Marques de Pombal, que decidiu que os jesuítas não participariam mais da vida da metrópole e das colônias. Com isso, foi instaurada a Reforma Pombalina (1759 - 1822) na educação, para substituir o sistema de ensino da Companhia de Jesus.

Nesse período da Reforma Pombalina, o ensino sofreu modificações. Deixa de ter caráter somente religioso, e passa a ser útil aos interesses do Estado, portanto, a educação torna-se laica. No âmbito dessa discussão, Cunha (1986) afirma que as políticas pombalinas recaíam na necessidade de Portugal intensificar a produção para o comércio. Nesse sentido, era fundamental libertar os índios dos padres e torná-los integrados à economia, como mão de obra escrava, pois os índios eram protegidos pelos jesuítas.

Com isso, o modelo educacional jesuítico foi substituído pela organização de aulas régias. De acordo com Queiroz (2010), as aulas régias eram ministradas por professores que possuíam cargos vitalícios e reproduziam os antigos métodos utilizados pelos jesuítas, devido ao fato de terem sido formados nesse modelo educacional.

No sistema de aulas régias, o ensino elementar estava organizado em ensino, da leitura e escrita para que o aluno, posteriormente, estudasse as diversas matérias (latim, gramática, grego, retórica...). Essas podem ser equiparadas ao ensino secundário ou ao curso de humanidades dos jesuítas, e ainda, ao que hoje nós temos como Ensino Médio propedêutico. Depois, desse ensino o aluno estava preparado para prosseguir na Universidade de Coimbra ou em outros centros europeus.

Na Colônia, as grandes fazendas foram centros de produção e de consumo, havendo rudimentares oficinas. Durante esse período, a Educação Profissional ocorria pela aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros, sendo desenvolvida em colégios, fazendas, engenhos e nas residências dos jesuítas. Vimos assim, que houve a necessidade da aprendizagem de ofícios, principalmente quando os senhores instalaram engenhos de açúcar nas fazendas e introduziram as máquinas moedeiras de cana-de-açúcar.

O que denominamos hoje de Educação Profissional acontecia quando os artífices transmitiam aos mais jovens os conhecimentos e habilidades profissionais. O ensino se dava por meio das corporações de ofícios. De acordo com Cunha (2000, p. 29, grifo do autor),

As corporações de ofícios, ao contrário, programavam a aprendizagem sistemática de todos os ofícios 'embandeirados', estipulando que todos os menores ajudantes devessem ser necessariamente, aprendizes, a menos que fossem escravos. Determinavam o número máximo de aprendizes por mestre, a duração da aprendizagem, os mecanismos de avaliação, os registros dos contratos de aprendizagem, a remuneração dos aprendizes e outras questões.

O autor ainda ressalta que as Corporações de Ofícios desempenhavam dupla função de controle monopolista. Primeiro, proibiam aos trabalhadores que não tinham vínculo de praticar atividades artesanais; segundo, controlavam as relações inter/ofícios. Fazia, também, parte das funções das Corporações certificar os que estavam aptos a exercer um ofício (profissão), como acontece, atualmente, nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esse encontro histórico ratifica o pensamento de Frigotto (2006), citado na seção anterior, que informa sobre a capacidade da educação dentro do sistema capitalista.

Cunha (2000) nos ajuda a compreender o sentido do termo ofício e como foi empregado no Brasil. Segundo esse autor, o termo foi utilizado em três sentidos. O primeiro tem o sentido de um conjunto de práticas definidoras de uma profissão. O segundo, de um conjunto de praticantes de uma mesma profissão. E o terceiro sentido é o sinônimo de corporação, abrangendo mais de um ofício-profissão. O ofício/corporação também era denominado como

bandeira, pelo fato de seus participantes irem às cerimônias religiosas carregando bandeiras do seu santo protetor.

O mesmo autor se manifesta acerca da aprendizagem dos ofícios, tanto dos escravos como dos homens livres.

[...] era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho, se padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas certos centros urbanos da Colônia, os aprendizes não eram necessariamente crianças ou adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstram disposição para aprendizagem em termos tanto técnicos [...] quanto sociais [...]. (CUNHA, 2000, p. 31).

As Corporações estavam organizadas de forma hierárquica e funcionavam com um currículo, pois, primeiro se formavam aprendizes, depois passavam a ser oficiais, que executavam a maior parte das atividades; por último, se formavam mestres, habilitados a capacitar os aprendizes. Até o final do Período Colonial, as artes mecânicas e as manufatureiras ganharam importância no Brasil em igual medida do que a economia exigia na produção.

Com a mudança da sede do Reino Português para a Colônia, em 1808, iniciaram-se as primeiras instituições formadoras de artífices. Mas, segundo Cunha (2000), entre as instituições de aprendizagem manufatureiras, encontra-se a Casa Pia da Bahia, onde o ensino de ofícios manufatureiros aos órfãos iniciou-se bem cedo, em 1799.

Em 1809, o ensino e aprendizagem de ofícios para o trabalho passam a acontecer dentro dos estabelecimentos industriais, as chamadas Escolas de Fábrica, que servem de referência histórica para as unidades de Educação Profissional. No entanto, o ensino de ofícios, também, foi desenvolvido na Imprensa Régia.

Em 1820, foi criada a Academia de Belas - Artes, um local de ensino que pode ter desempenhado influência sobre a aprendizagem de ofícios manufatureiros, revertendo aquela destinação preferencial (CUNHA, 2000) para a produção manufatureira, agora, enveredando para as artes.

Na Colônia brasileira, o desenvolvimento econômico era fundamentado na exploração de matéria-prima, e não havia a exigência de trabalhadores

qualificados, portanto, não houve a preocupação em ofertar educação para a classe trabalhadora.

A Educação Profissional, nesse período, teve objetivo assistencialista, e só se inicia, predominantemente, no século XIX, quando surgiram as Escolas de Fábricas.

No Brasil-Império (1822 - 1828), a Educação Profissional passou por mudanças consideráveis, como aponta Moura (2002, p. 48).

Os primórdios da educação profissional, como compreendida hoje datam do início do século XIX, quando se criou o Colégio das Fábricas. Ainda naquele século, foram criadas outras sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial. Portanto, a educação profissional originou-se predominantemente na sociedade civil e com objetivos assistencialistas.

No contexto do Brasil-Império, conforme esse autor foram criadas instituições de ensino e ofícios manufatureiros, tanto pela sociedade civil, como instituições criadas pelo próprio Estado em Estabelecimentos Militares, Entidades Filantrópicas, Asilo de Meninos Desvalidos, Liceus de Artes e Ofícios, e a Escola Industrial os quais serão situados em seus espaços históricos, econômicos e sociais. A seguir, os apresentamos como forma de facilitar a compreensão dialética das políticas da Educação Profissional no período em discussão.

Com as mudanças ocorridas no século XVIII, uma das consequências da Revolução Francesa, em 1789, com o início da Revolução Industrial, foi a expansão do capitalismo para outros países. Com isso, a Inglaterra conquistou novos mercados e a França saiu em busca de conquistar novos territórios, invadindo, inclusive, Portugal, o que levou a Família Real Portuguesa a fugir para o Brasil. (BOXES, 2002).

A chegada da Família Real causou várias mudanças na Colônia. Primeiro, o Brasil superou a condição de Colônia e, a partir da abertura dos portos, começou a comercializar com outras metrópoles. Houve a liberação das manufaturas, por Dom João, visto que tinham sido proibidas as manufaturas por sua mãe, D. Maria I, em 1785. São assinados os Tratados de 1810 com a Inglaterra que foi um acordo para as tarifas especiais dos produtos ingleses no

Brasil. Houve a Revolução do Porto, em 1820, feita pela Corte Portuguesa, com o objetivo de acabar com o absolutismo em Portugal. (BOXES, 2002).

Com bases nesses acontecimentos, Portugal enfraqueceu-se diante da política econômica europeia e no cenário internacional, levando a independência do Brasil, em 1822, pela elite brasileira. Com isso, inicia-se o período do Brasil - Império (1822 - 1889).

Nesse período, sob as influências das ideias liberais, foi elaborada a primeira Constituição Brasileira (1824), com o objetivo de organizar a educação do país. (BRASIL, 1824). Com isso, a instrução primária passou a ser gratuita e dever do Estado, e determinava ainda, que cada província fosse responsável pelo funcionamento e regimento das suas escolas de ensino elementar e secundário.

Nesse contexto, fica estabelecido pelo Decreto nº 1.331 – A/ 17/02/1854, que a instrução primária ficaria organizada em duas classes: a elementar e a superior.

Para a classe elementar, o ensino volta-se para a religião, leitura e escrita, noções de gramática e aritmética. Para a classe superior, o ensino seria de desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, história sagrada, elementos da história e geografia, geometria elementar, noções de música e outras disciplinas (RULIAN SANTOS, 2010, p. 06).

O ensino secundário, a partir do Ato Adicional (1834), sofreu, também, modificações. Segundo Rulian Santos (2010, p. 4):

A função essencial do ensino secundário era preparar o sujeito para o ingresso nos cursos de nível superior. O ensino técnico-profissional sofria com o quase absoluto descaso. Mas a criação do Colégio D. Pedro II foi o primeiro passo dado pelo governo central do país, que há pouco tinha conseguido sua independência, para organizar o ensino secundário regular.

Assim, surgiram os primeiros liceus, entre os quais, o Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1835, o Liceu da Bahia e o Liceu da Paraíba, em 1836. Foram criados outros liceus, mas não obtiveram êxito. De acordo com Rulian Santos (2010), os liceus tinham como objetivo fornecer aos seus discentes conhecimentos básicos para a admissão no ensino superior até a metade do

século XX. Desse modo, o que temos, hoje, como Ensino Médio, ficou restrito a estabelecimentos como os liceus no Brasil Império em forma de cursos livres.

Em 1837, foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio D. Pedro II, antigo Seminário de São Joaquim. O Colégio D. Pedro II era frequentado pela elite dirigente e ofertava cursos com duração de 6 a 8 anos, com estrutura escolar orgânica e seriada. Pelo Decreto nº 1.331/1854, Couto Ferraz⁹ tentou ampliar a função dos estudos secundários, colocando-os na base de especializações técnicas. O curso do Colégio D. Pedro II ficaria dividido em estudos de 1ª e 2ª classes, como apresenta Vechia e Lorenz (2015, p. 63)

Dividiu-se o ensino secundário em dois ciclos em um esquema 4 + 3. O primeiro ciclo, chamado de Estudos de Primeira Classe, com duração de quatro anos, deveria ser freqüentado por todos os alunos do colégio. Ao final deste período os alunos poderiam prosseguir os estudos no próprio colégio ou requerer um certificado de conclusão de curso que lhes daria o direito de ingressar em um dos cursos de formação técnica, sem prestar novos exames. Já o segundo ciclo, ou Estudos de Segunda Classe, com duração de três anos, dava ao aluno, ao final do sétimo ano de estudos, o título de Bacharel em Letras que lhe garantia o direito de matrícula em qualquer instituição de ensino superior.

É preciso entender que nas sociedades pós - coloniais, como a brasileira, o bacharelismo sobressai por ser uma das atividades intelectuais que ganhou força com o processo de modernização capitalista dessas sociedades, visto que os povos colonizados, “quando saem da rotina irracional, caem nas aplicações eruditas” (BOMFIM, 1993, p. 170). Assim, podemos compreender como é que médicos, juristas e engenheiros todos com formação em bacharelado, saem do Império à República como representantes de uma classe, envolvida com a Proclamação da República do Brasil.

Devido, no país, ainda não haver grande desenvolvimento comercial e industrial, durante o Império, essa organização do ensino secundário no Colégio D. Pedro II não teve sucesso. Por isso, em 1882, Rui Barbosa propõe que, concomitante aos cursos de ciências e letras, do Colégio D. Pedro II,

⁹Luís Pedreira do Couto Ferraz, primeiro e único Visconde do Bom Retiro- RJ. Foi um advogado e político brasileiro. Foi deputado geral, presidente da província do Rio de Janeiro, conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a 1886.

sejam implementados seis cursos técnicos de Educação Profissional (SILVA, 1969).

Já nos Estabelecimentos Militares o ensino de ofícios manufatureiros se desenvolveu a partir do aparato administrativo, judiciário, fiscal e militar. Esses estabelecimentos “[...] foram, assim, os primeiros a explicitarem, a utilização no Brasil [...] de menores órfãos, pobres ou desvalidos, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais [...]” (CUNHA, 2005, p. 112).

As Entidades Filantrópicas foram criadas pelo Estado a partir de 1840 e recebiam órfãos; por isso, eram vistas como ‘obras de caridade’. Nesses estabelecimentos, “a disciplina era bastante rigorosa, militar ou paramilitar; a instrução propriamente profissional era dada em arsenais militares e/ou oficinas particulares.” (CUNHA, 2000, p. 113, grifo do autor).

O Asilo de Meninos Desvalidos foi, segundo Cunha (2005, p. 115) “o mais importante dos estabelecimentos estatais destinados, a um só tempo, ao amparo e à formação da força de trabalho [...]”. O ensino no Asilo deveria primeiro ser o elementar, depois selecionaria os portadores de talentos especiais para a aprendizagem de ofícios nas Forças Armadas ou nas oficinas públicas ou privadas.

No século XIX, começaram, também, a ser organizadas sociedades para acolher e/ou ministrar ensino de artes e ofícios. Foram os Liceus de Artes e Ofícios as mais importantes dessas sociedades. O primeiro liceu foi criado no Rio de Janeiro no ano de 1858, pelo Comendador Francisco Joaquim Bethencourt da Silva. Inicialmente, os liceus disponibilizavam cursos para homens livres da classe operária.

Em 1866 houve a aprovação de uma escola voltada para a formação primária de adultos. Segundo Cunha (2000, p. 138):

Embora propósito antigo, foi só em 1866 que a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional aprovou projeto de um dos sócios para a instalação de uma escola noturna gratuita de instrução primária de adultos que servisse a formar candidato para uma vindoura escola de ofícios manufatureiros.

Em 1873, com a expansão da Escola Noturna de Adultos, começou a funcionar a Escola Industrial. Quem pretendesse estudar na Escola Industrial teria que se submeter a um exame de admissão. O programa da Escola estava organizado em um curso preparatório, de dois anos e um curso industrial, com duração de três anos.

Assim, de acordo com a trajetória da Educação Profissional no Brasil Imperial vimos que esta era legitimada por ideologias de ensino para trabalhadores livres, com o objetivo de motivá-los para o trabalho; evitar que tivessem ideias contrárias à ordem política; propiciar instalações de fábricas; oferecer força de trabalho qualificada e favorecer os trabalhadores para ingressassem no mercado de trabalho como assalariados. (CUNHA, 2005).

Os momentos e movimentos históricos do Ensino Secundário e da Educação Profissional no Brasil, até agora discutidos, inserem-se no segundo período de globalização, conforme Ianni (1998) quando, insistimos em dizer que o capitalismo se tornou transnacional, assumido como nacional, e expandiu o mercado e as forças produtivas, em busca de matérias-primas.

3.2 BRASIL REPÚBLICA: PERÍODO DE REFORMAS E REFORMISMOS NO ENSINO MÉDIO E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Na República, o Brasil adota o modelo político americano baseado no sistema presidencialista, quando, em 1889, é proclamada a república no país, pelo Marechal Deodoro. Esse período não está acabado, mas ainda está sendo construído historicamente, já que vivemos sob o modelo de República Federativa presidencialista, no início do século XXI.

Na conjuntura de construção do Estado Republicano Nacional houve várias reformas na organização da educação brasileira. Essas reformas nacionais apontam para ideias prevaletentes do poder central. Ou seja, a classe dominante continuou “pensando” a educação do País. Por essa razão, algumas dessas reformas são apenas reformismos, pois permaneceram dentro da mesma ideologia de elaboração política, ou seja, aquela que respalda os interesses econômicos do capital sobre a educação em um mundo globalizado em suas dimensões sociais e culturais como vimos na seção anterior.

O primeiro período da República (1889 - 1930) é marcado por grandes acontecimentos, tais como: o desenvolvimento da indústria e a reestruturação da força de trabalho, visto que deixou de ser mão de obra escrava. No cenário internacional sobressaem a Revolução Russa (1917), a Primeira Guerra Mundial (1914) e a Queda da Bolsa de Nova York (1930). Todos esses movimentos repercutiram na educação brasileira direta e indiretamente tendo em vista que o processo de globalização do capital avançava para seu terceiro período e passava a ganhar forças, desarticulando os Estados com o impulso das novas tecnologias, de acordo com Ianni (1998).

Nesse período, a educação foi planejada pelos positivistas brasileiros, que também efetivaram as Reformas políticas, visto que, de acordo com Severino (1986, p. 15): “a República nasceu sob a influência e inspiração do positivismo que marca, sobretudo, sua visão educacional.”

Consideramos importante reafirmar que as reformas iniciaram-se em 1890, com a Reforma de Benjamin Constant (Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos) que introduziu de maneira profunda, as ideias de positivismo¹⁰ de Augusto Comte no Brasil.

Nessa mesma reforma por meio do Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1891, se buscou a gratuidade da escola primária, que já havia sido estabelecida pela Constituição Brasileira (1891). Essa Reforma, também, teve, como objetivo, segundo Rulian Santos (2010), proporcionar aos jovens brasileiros as condições básicas para a matrícula nos cursos superiores, visto que Benjamin Constant instituiu a obrigatoriedade de se realizar exames de madureza¹¹ para receber um certificado correspondente à conclusão do curso secundário, para, assim, poder ingressar no Ensino Superior.

Em 1891, houve um crescimento no número de fábricas no Rio de Janeiro, à época - capital do Brasil. Com isso, por meio do Decreto nº 1.313/1891, providências foram tomadas para regularizar o trabalho infantil nas

¹⁰ As ideias baseadas na corrente sociológica do positivismo abandonam a consideração das causas e dos fenômenos, tendo a ciência como a investigação do real. Na escola de inspiração positivista os estudos científicos prevalecem sobre os literários. É importante formar os alunos sob a ordem, ensinando a obediência e a hierarquia. A máxima “ordem e progresso” na bandeira brasileira é reflexo da influência do positivismo na política nacional. (GERMANO, 2005).

fábricas. O referido Decreto veio, portanto, a proibir o trabalho de crianças menores de 12 anos nas fábricas.

Em 1901, por meio do Decreto n.º 3.890, de 1º de janeiro de 1901, foi aprovado o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. A educação brasileira passa a ser norteadada pelo Código Eptácio Pessoa, assim denominando o Código supracitado. Houve, a partir daí, preocupação com aspectos regulamentares, sendo baixadas normas para as escolas particulares e para o processamento dos exames de madureza. Essas escolas organizavam horários, programas, exames e salários de professores.

Todavia, vemos que o início do século XX inovou a história da Educação Profissional do país, posto que, de acordo Tavares (2005, p. 23)

[...] houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional.

Em 1906, o ensino profissional passou a pertencer ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, “mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da Educação econômica.” (TAVARES, 2005, p. 23). Já no ano de 1909, Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas aos pobres. Essas escolas assemelhavam-se aos Liceus de Artes e Ofícios eram destinados ao ensino industrial. (TAVARES, 2005). Sobre essas escolas, Kuenzer (2007, p. 27) informa que:

[...] com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursora das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas antes de pretender atender às demandas de um novo desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Nesse período, o ensino agrícola também foi organizado. De acordo com Moura (2012, p. 49) “[...] organizou-se o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes [...] ampliando-se seu horizonte de atuação para atender aos interesses econômicos [...]”. Isso demonstra que o Brasil republicano estava alinhado às determinações do sistema capitalista daquele momento histórico e procurava atender às suas demandas.

Em 1911, houve a Reforma Rivadávia Correa, por meio do Decreto nº 8.666/1911, que objetivava que o curso secundário não fosse, apenas, um intermediário ao nível seguinte, mas também proporcionasse aos estudantes conhecimentos fundamentais e necessários para um bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social. Após essa Reforma, o ensino secundário passou a ter duração de sete anos. Essa Reforma teve como foco o ensino secundário, já que sugeriu mudanças no currículo do Colégio D. Pedro II, que, em 1911, passou a ser chamado de Ginásio Nacional.

No ano de 1915, por meio do Decreto nº 11.530/1915, houve a quarta reforma, a Reforma Carlos Maximiliano, para reorganizar o ensino, fazendo voltar o ensino secundário e superior à condição de estabelecimentos oficiais e equiparados. Foram instituídos os exames vestibulares, e o ensino secundário volta-se a preparar os jovens para realizar o vestibular. O ensino secundário passou a ter duração de cinco anos (RULIAN SANTOS, 2010). Nessa época, consistia do Ginásio Nacional, mantido pelo Governo Federal no Rio de Janeiro e de um ginásio mantido em cada capital dos Estados, sob responsabilidade dos governos estaduais.

Na década de 1920, de acordo com Tavares (2005, p. 24), “foi criada uma comissão especial para fazer o Serviço de remodelagem do Ensino Profissional Técnico destinando esse tipo de educação tanto para ricos como para pobres [...]”. Em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi construída a Escola Profissional Mecânica, primeira iniciativa de ensino metódico de ofícios para as ferrovias.

Em 1925, aconteceu a última reforma do ensino secundário na “República Velha”. A reforma foi proposta pelo Ministro João Luís Alves, que buscou implementar o curso secundário seriado, de seis anos de duração, e com frequência obrigatória. O ministro procurava, com essa reforma, ressaltar

o aspecto formativo do ensino secundário. No entanto, esse ensino continuou sendo visto como um mecanismo para o ensino superior e de ascensão social. Isso era denotado pelo fato de que: embora o ensino secundário tivesse a duração de seis anos, os alunos poderiam receber o certificado de aprovação final no quinto ano, com direito a prestar o vestibular, embora algumas disciplinas como História da Filosofia, Literatura Brasileira e das Línguas Latinas, fossem contempladas, apenas, no sexto ano do ensino secundário (RULIAN SANTOS, 2010).

Dessa forma, podemos observar que, para alguns alunos, não haveria uma formação humana integral, pois deixariam de estudar disciplinas importantes para a formação de base científica e social. Diante disso, o Congresso Nacional elaborou normas com o objetivo de voltar à prática para a situação que estava com a Reforma anterior (NAGLE, 2001).

Em 1927, o Decreto nº. 5.241/1927 estabeleceu que o ensino profissional fosse obrigatório nas escolas primárias, no Colégio D. Pedro II e em outras instituições de educação semelhantes. As disciplinas curriculares compreendiam: desenho, trabalhos manuais ou rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias (BRASIL, 1927).

Vimos, até o momento, que as reformas, implantadas no Brasil para o Ensino Secundário e para a Educação Profissional, podem ser compreendidas como ações do Estado em uma perspectiva hegemônica. Trata-se de uma forma de localismo globalizado, no sentido ensejado por Boaventura Santos (2002), forjado por relações desiguais para escamotear os conflitos entre capital/trabalho e os sistemas de formação e qualificação da força de trabalho, necessária ao capital já globalizado, como discutimos na seção anterior.

No ano de 1930, inicia - se um novo período republicano no Brasil quando - no contexto nacional -, vários segmentos sociais (operários, universitários, artistas) estavam à margem da sociedade e começavam a se organizar para uma participação mais ativa na vida econômica, política e social do País.

No âmbito da discussão sobre o contexto do novo período da República, Coelho (1990, p. 52, grifo do autor), assim, se expressa:

No contexto das relações materiais e sociais de trabalho, que constituem o fundamento da sociabilidade brasileira na 'Nova República' expressa a ação de diferentes formas sociais presentes na realidade brasileira, tais como a família, a igreja, a escola, o partido, o estado, as quais constituem, por sua vez, como um produto de relações recíprocas dos indivíduos com a natureza.

Na conjuntura da “Nova República”, há a expansão das novas forças produtivas, com a intensificação da divisão social e técnica do trabalho, ao mesmo tempo que a maioria da população se encontrava mais pobre. Contudo, a educação continuava sendo vista como investimento e preparação para o mercado de trabalho. Investimento público em educação somente com interesses individuais, negando, assim, os interesses da sociedade em seu conjunto. (COELHO, 1990, p. 54).

Nessa conjuntura, o ensino secundário continuou passando por reformas. Em 1931, com o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde, tendo, como ministro, Francisco Campos. Um ano depois, foi estabelecido o Decreto nº 19.890/1932 que deu origem a Lei Orgânica do ensino secundário, a qual definia que o ensino secundário teria duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. (RULIAN SANTOS, 2010).

Em 1932, aconteceu, no país, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que “assumia a perspectiva de uma escola democrática e se propunha a proporcionar oportunidade para todos.” (MOURA, 2012, p. 49). Esse Manifesto definia que a educação deveria ser estruturada em duas categorias: a primeira de atividades humanísticas e de ciência; a segunda de caráter técnico.

O Manifesto representa o pensamento das elites da época sobre o modo de conduzir a sociedade pelos novos caminhos abertos pela industrialização, ocupando a educação, nesse processo, um papel primordial. De acordo com Kulesza (2002, p.18), o Manifesto anunciava a preparação técnica vinda por meio da escola secundária.

Em 1942, houve a Reforma Capanema por meio do Decreto nº 4.244/1942, que estruturou a educação brasileira, coerente às necessidades da indústria nacional geradora da reforma do ensino, alternando, assim, a denominação de “ensino secundário” para Cursos Colegiais, divididos em dois ciclos: Clássico e Científico. Essa Reforma estabelecia como objetivos do

ensino secundário formar a personalidade integral do adolescente, formação espiritual e formação patriótica e humanística.

Santos R. (2010, p. 8) nos ajuda a compreender como foram organizados os cursos colegiais:

Os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior. No caso do ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral.

Para essa Reforma, foram estabelecidos vários decretos: Decreto nº4.244/1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto nº4.076/1942; Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº6.141/1943, Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/1946, Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº9.613/1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Vemos, assim, que, quanto aos aspectos normativos, os cursos colegiais estavam bem amparados, porém a dualidade da educação continuava e aumentava as desigualdades sociais numa época em que o neoliberalismo começava a dar seus primeiros passos em direção à plenitude da globalização da economia, atingindo em breve os Estados-nações e provocando mudanças em suas relações sociopolíticas principalmente, sobre a educação e o trabalho.

Ainda na década de 1940, o ensino secundário foi motivo de preocupação para a oferta do ensino agrícola, comercial e industrial, apesar de as escolas técnicas já existirem desde 1909. Com isso, foi criado, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Essa instituição foi destinada a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, oferecendo um ensino aligeirado. Ocorreu, também, a implantação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, durante o governo do General Eurico Gaspar Dutra.

Segundo Tavares (2005, p. 26),

[...] aqueles estudantes egressos dos cursos profissionalizantes não tinham direito ao ingresso em cursos de nível superior e que somente na década de 1950 foi que começou a admitir a equivalência de estudos acadêmicos e profissionalizantes. Foi através da Lei Federal n. 1.076/50 que os concluintes dos cursos profissionalizantes puderam ter direito a ingressar em cursos superiores, desde que prestassem exames daquelas disciplinas que não tivessem sido estudadas nos seus cursos de origem e provassem ter o nível de conhecimento necessário à realização dos estudos de nível superior.

No ano de 1946, com base nos princípios defendidos pela Escola Nova¹², é colocada em questão a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação para organizar e estruturar a educação brasileira. Com isso, em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 4.024/1961. O projeto de lei foi discutido durante 13 anos, até a sua aprovação. A primeira LDB foi inspirada nos princípios liberais do período de democratização que vivia a sociedade da época. Portanto, a Lei envolvia todos os níveis e modalidades de educação, atribuindo plena equivalência aos cursos acadêmicos e profissionalizantes. De acordo com Moura (2012, p. 50).

[...] na prática os currículos se encarregaram de mantê-la, pois a vertente propedêutica continuou privilegiando os conteúdos exigidos no acesso ao ensino superior, e os cursos profissionalizantes seguiram privilegiando os conteúdos vinculados às necessidades imediatas dos setores produtivos.

No que se refere ao ensino secundário, a LDB de 1961 traz, em seu Título, VII no art. 33 que: “a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação de adolescente”. No art. 34, coloca, no mesmo plano de igualdade, o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos.

Para melhor compreendermos o que representou a Lei nº 4.024/1961, recorreremos a Amador (2002, p. 93) que afirma que essa Lei:

¹² Escola Nova é um movimento de renovação do ensino que teve seu início no Brasil durante a década de 1920. Ele teve como uma de suas metas: eliminar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, pois buscava princípios da ação, solidariedade e cooperação social. (KUELESZA, 2015).

Representou o espírito liberal da sociedade da época. Estava de acordo com a Constituição de 1946 e com os princípios econômicos norteadores das elites nacionais, que defendiam para a educação as mesmas liberdades que inspiravam seus projetos econômicos, ou seja, voltados sempre para o mercado.

Com o golpe militar em 1964, as leis para a educação precisavam estar em sintonia com o novo modelo internacional de dominação, fazendo a caminhada do liberalismo para o autoritarismo do período. (AMADOR, 2002, p. 19). No contexto de repressão, que foi a Ditadura Militar, a educação era vista assim:

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 AID. (RULIAN SANTOS, 2010, p. 11).

A ênfase na articulação entre a educação e o trabalho tem relação com instalações de multinacionais no país, nesse período, o que reforça a gerência internacional do capital globalizado sobre a educação do Brasil. O ensino era visto sob uma concepção tecnicista, privilegiando, por exemplo, a matrícula por disciplina, a profissionalização no 2º Grau, entre outros. (AMADOR, 2002).

No período da Ditadura Militar (1964 - 1985), de acordo com Germano (2005) apesar das reformas, o Estado se descomprometeu, gradativamente, em financiar a educação pública; os recursos foram comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares. A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º Grau e predominou no nível superior. Apenas, uma pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização. Essa constatação de Germano reforça a proposição de que o Ensino Médio (2º Grau à época) e a Educação Profissional (Ensino técnico) nesse momento foram regulados por uma concepção de Estado mínimo. Essa ensejada pelo neoliberalismo e encampada pelo mercado global, como discutimos anteriormente com base em Cunha (2005) e Santos (2002), visando preparar os jovens, apenas, para o mercado de trabalho.

Seis anos após o início do Regime Militar no Brasil, foi aprovada a Lei nº 5.692/1971 que vai regulamentar a política de educação para a prática. Essa Lei fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, esse último

equivalente ao que temos hoje como Ensino Médio. Para Amador (2002, p. 20), a Lei nº 5.692/1971 concomitante à Lei nº 5.540/1968, que trata do ensino superior, “estavam a serviço do novo modelo político-econômico imposto ao país, onde a educação deveria atender às novas demandas do mercado capitalista, ou seja, o tecnicismo tomou conta da educação brasileira”.

Concernente à Lei nº 5.692/1971, Rulian Santos (2010, p. 11) afirma que:

Fixou, nesse período, as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em âmbito nacional. Ela apresentava dois pontos fundamentais: em atendimento à Constituição de 1967, indicava a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, mas vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (8 anos), constituído na junção dos antigos primário e ginásio; e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

A Lei de 1971, em seu art. 1º, estabelece, como objetivo geral do 2º Grau, esta dupla função: preparar para uma profissão técnica e prosseguir os estudos como transcrevemos:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

Assim, essa Lei propõe uma formação geral, na tentativa de formar sujeitos tanto para viver em sociedade, como para atender às exigências do mercado de trabalho, visto que a educação tinha uma concepção tecnicista e seguia a lógica da Teoria do Capital Humano¹³ uma das bases de sustentação racional do capitalismo globalizado.

Com a abertura política, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal. Nessa Constituição, está estabelecido, no art. 205, que a educação deve preparar tanto para o exercício da cidadania, quanto para a qualificação para o trabalho. Explicita ainda, no art. 208, II, “a progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

¹³ Teoria elaborada por Theodore W. Schultz em 1973.

A próxima reforma na educação veio acontecer, em 1996, quando o atual Presidente do Brasil era Fernando Henrique Cardoso, o FHC. O governo de FHC esteve voltado para políticas neoliberais para a educação, o que consistiu em políticas de recuo da participação estatal nas atividades econômicas e em poucos investimentos nas escolas públicas.

As políticas educacionais propostas por esse governo expressavam uma concepção de educação orgânica e hegemônica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível. (KUENZER, 2000, p. 16), alinhado, portanto, com as políticas de Estado do neoliberalismo.

Durante esse governo, foram elaborados vários documentos legais para orientação e funcionamento da educação brasileira. Foi elaborada e promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996. Além disso foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto nº 2.208/1997, os quais representaram o grande marco normativo dessa reforma.

Vejamos como foi anunciada a Reforma do Ensino Médio:

Aprender para vida. Esta é a filosofia básica da Reforma do Ensino Médio que o Ministério da Educação (MEC) vem implementando no país. A reforma começou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Um dos pontos principais da reforma é a separação da Educação Profissional do ensino regular. A partir de agora, a formação técnica é um complemento da Educação geral e não um pedaço dela. Com essa mudança, o ensino profissional pode ser cursado ao mesmo tempo em que o ensino médio, mas o aluno tem que fazer os dois cursos para receber os dois diplomas (FOLHA DE S. PAULO, 19/8/99 apud KUENZER, 2000, p. 15).

A ideia central da reforma era adaptar o ensino às novas determinações do mercado de trabalho, centrado nas transformações técnicas e científicas, na revolução tecnológica e na sociedade da informação, afinada, portanto, em todos os aspectos com os princípios neoliberais do mundo globalizado. (JEAN SANTOS, 2007), como já discutimos na seção anterior.

Assim, “o ensino médio, agora, é para a vida”, foi anunciado com a intenção de aproximar a sala de aula dos elementos cotidianos da vida do

aluno e dos interesses imediatos da sociedade. (BRASIL, PCNEM, 1999). Era um discurso pródigo de intenções políticas às quais tinham como finalidade atender aos interesses econômicos, tratando a educação como mercadoria.

A LDB vigente detalha os encaminhamentos para a implementação das reformas educacionais, explicita as linhas gerais e as metas ensejadas pela Constituição Federal de 1988. A referida Lei reorganiza toda a educação brasileira em dois níveis: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior. Ainda contempla modalidades de ensino, como a Educação Profissional, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Educação Indígena.

No Inciso I, do art. 21, da LDB é determinado o Ensino Médio como “a última etapa da educação básica.” (BRASIL, LDB, 1996), como apresenta Kuenzer (2000, p. 17):

O Ensino Médio perde o seu caráter de intermediação entre os níveis fundamental e superior, para constituir-se na última etapa da educação básica; essa constatação encaminha, de fato, para a construção de um sistema unitário no que diz respeito à educação básica, como resposta às demandas da acumulação flexível.

É possível observarmos, na referida Lei, as diferentes possibilidades de ofertas permitidas ao Ensino Médio, pois, além de garantir a formação geral, preceitua assegurar a formação profissional, apresentando, ainda, um novo modelo de educação: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. As possibilidades de cursar o Ensino Médio com a Educação Profissional são estabelecidas na LDB vigente no art. 36, da seguinte forma: “I – articulada com o Ensino Médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio”.

Um ano após a reformulação da LDB, foi estabelecida a estrutura da Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2. 208/1997, que instituiu regulamentações para a Educação Profissional, propondo as formas: concomitante e subsequente, como articulações entre a formação geral e a formação tecnológica. O referido Decreto determinava, ainda, a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, ou seja, sem uma base

curricular única. Estava, assim, estabelecida a cisão entre o ensino propedêutico e a Educação Profissional.

A definição do Decreto nº 2.208/1997, conforme Jean Santos, (2007), esteve de acordo com o contexto dos anos 1990, ou seja, com a elevação da Educação Básica à condição de prioridade política para a inserção do país no mundo competitivo: globalizado e neoliberal. Assim, tornou-se objeto da retórica de diferentes entidades públicas e privadas, porque, nesse contexto de globalização neoliberal, a Educação Básica é tida como prioridade política para a inserção do Brasil no mundo. Todavia, o que se observou foram investimentos em políticas voltadas diretamente para a segunda etapa da Educação Básica: o Ensino Fundamental.

Assim sendo, a relação estabelecida entre educação e trabalho, no contexto da globalização neoliberal no Brasil, é de que a educação é o meio de capacitar pessoas para fortalecer o mercado de trabalho, de preferência, com uma qualificação aligeirada. Trabalho, nesse caso, recebe também o sentido de empregabilidade¹⁴, e não de princípio educativo como aquele que contribui para o processo formativo dos sujeitos. A relação educação, trabalho e qualificação aligeirada é estabelecida no contexto da globalização neoliberal como premissa de formação para o trabalho com a rapidez exigida pelo mercado capitalista em constante mutação, discutida na seção anterior.

Após o governo FHC, quem assumiu a presidência do Brasil foi Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Nesse novo governo, o Ensino Médio também sofreu alterações, tais como: a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. No âmbito dessa discussão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 13) afirmam:

¹⁴ De acordo com o Dicionário da Educação Profissional em Saúde (disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html>) o termo empregabilidade tem sido compreendido como “a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego.”

Não é difícil perceber que o amplo leque de forças de esquerda que reiteradamente buscaram eleger Luiz Inácio Lula da Silva inscrevesse, de uma ou de outra forma, na tradição do projeto de desenvolvimento nacional popular comprometido com as reformas estruturais. Reformas, todavia, não para conservar ou reeditar a modernização conservadora e, portanto, a desigualdade social. No campo educacional, tratava-se de, imediatamente - assim se expressava o projeto do candidato Lula - revogar do Decreto n. 2.208/97 uma espécie de ícone do caráter autoritário e mercantilista das reformas.

Durante os debates sobre o futuro do Ensino Médio e da Educação Profissional, houve opiniões distintas quanto à revogação do Decreto nº 2.208/1997. Por essa razão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 23) apresentam três posições que se evidenciaram nesse debate, conforme explicitam:

Uma primeira posição expressa em três documentos defendidos a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional [...] Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo decreto.

A ideia de revogar o Decreto nº 2.208/1997 e substituí-lo por outro ganhou força porque, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31), só a revogação do Decreto nº 2.208/1997 “não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica”. Além disso, para esses autores, o governo do Presidente Lula tinha acordo com os progressistas de revogar o Decreto nº 2.208/1997 e que poderia até ter feito isso imediatamente.

O Decreto nº 2.208/1997 foi substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta os art. 36, 39, 40 e 41 da LDB. Esse decreto define as formas de articulação entre a Educação Profissional (integrada, concomitante e subsequente) como apresenta o Parecer nº. 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). Sendo assim, havia amparo legal para revogar o Decreto nº 2.208/1997. (BRASIL, 1997).

Portanto, enquanto o art. 5º, do Decreto nº 2.208/1997, define que “a Educação Profissional nível técnico terá organização curricular própria independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997), o Decreto nº 5.154/2004 define que a Educação Profissional Técnica poderá ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio. Nele, a articulação “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Artigo 4º).

Assim, a “articulação”, como propõe o Parecer nº 39/2004, “é uma forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, deixa, assim, de ser adotada a velha fórmula do ‘meio a meio’ entre as partes da educação geral e de formação especial no Ensino Médio.” A Lei nº 5.692/1971, conhecida como a LDB de 1971, já previa que a Educação Profissional acontecesse concomitante a formação em nível médio. A forma como era estabelecida essa articulação é o que diferencia o que foi proposto em 1971 para o que hoje é o Ensino Médio Integrado.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 44) o Ensino Médio Integrado é:

[...] aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar esse projeto para nível superior de ensino- mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Durante o período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva foram criados alguns programas para viabilizar a consolidação da reforma e a melhoria da qualidade do Ensino Médio; dentre esses sobressaem: o Programa de Equalização das Oportunidades da Educação Básica (PRODEB) (2005); o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED) (2007); e o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007), este último visa fortalecer as redes de ensino que ofertam Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse governo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - (1998), criado no governo de Fernando Henrique Cardoso como instrumento de avaliação dessa etapa de ensino, passou a ser utilizado também, como forma de seleção para as universidades públicas. Houve, ainda, a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (Portaria nº 97/2009) que consiste em um

programa que oferece apoio técnico e financeiro como forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o Ensino Médio. (BRASIL, 2009).

A construção dessa retrospectiva histórica do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil nos permitiu perceber que há momentos em que ocorrem de forma concomitante e em outros são separados. Observamos também que ambos foram alvos de muitas reformas, sempre direcionadas para o atendimento às necessidades impostas pelo contexto econômico.

Essa retrospectiva nos permitiu compreender que esse delineamento histórico foi se constituindo nas tramas do capitalismo globalizado que continua a forjar políticas educacionais não condizentes com as reais necessidades concretas do país, pois no início do século XXI ainda apresenta mazelas e contradições presentes no início da colonização.

Dessa forma, com base nas percepções da seção anterior e desta, na seção seguinte, nos voltamos para a compreensão das políticas voltadas para o Ensino Médio e Educação Profissional de 1990 a 2010.

4 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (1990- 2010)



Fonte: Google

As políticas de educação são plurais porque nascem de uma realidade social e política que se rebela em atender a desígnios únicos.
Cury (2002)

Nessa seção, tratamos do conceito e das noções fundamentais para a compreensão das políticas educacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Para isso, procedemos a uma análise documental dos programas e projetos, instituídos para integrar o Ensino Médio à Educação Profissional de 1990 a 2010, em busca da presença de uma abordagem discursiva que denotasse a concepção de formação humana integral.

Assim, nos fundamentando em uma perspectiva materialista, histórica e dialética, discutimos as políticas educacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de forma crítica, e apontamos as rupturas e

continuidades nelas presentes. Para tanto, partimos das seguintes questões: Como são avaliadas as políticas educacionais? Quais as rupturas e continuidades presentes nas políticas educacionais do período em análise?

As políticas públicas, conforme Maria das Graças Santos, (2010) estão presentes nas bases das políticas econômicas e sociais, incidem sobre a cultura em várias dimensões, entre essas, as educacionais. Sendo assim, elas mudam conforme a economia e com a visão que os governantes têm sobre o papel do Estado.

4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O termo “política” recebeu vários significados ao longo da história das sociedades, desde a Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles, até os dias atuais com autores como Azevedo (2005, p. 5) que conceitua políticas públicas como “materialidade da intervenção do Estado”, ou seja, como medidas e procedimentos que indicam a orientação política do Estado.

As políticas públicas assim conceituadas traduzem a intenção do Estado junto à sociedade. Na compreensão de Pablo Santos (2012, p. 5), as políticas públicas tornam-se “ações geradas na esfera do Estado que tem como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou parte dela.” Nesse sentido, as políticas educacionais seriam ações geradas pelo Estado com vistas ao atendimento de objetivos educacionais da sociedade.

Partindo dessa concepção sobre políticas Pablo Santos (2012) distingue quatro tipos de políticas públicas. Na Figura3 apresentamos uma síntese dos tipos de políticas públicas apresentadas por esse autor.

Figura 3- Quadro das tipologias das políticas públicas

TIPO	EXEMPLO
Políticas Públicas Distributivas	Sistema Único de Saúde (SUS).
Políticas Públicas Redistributivas	Cotas para estudantes afrodescendentes em universidades públicas e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Políticas Públicas Regulatórias	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica(LDB).
Políticas Públicas Instituintes	Constituição Federal.

Fonte: Elaboração do autor desse trabalho (2015), com base no Quadro 01 da obra de Pablo Santos (2012, p. 7).

As políticas distributivas são aquelas que possibilitam o acesso a bens, direito ou poder, “estão ligadas à criação de consensos na sociedade e se beneficiam deste”. (PABLO SANTOS, 2012, p. 6). As políticas públicas redistributivas se caracterizam por “redistribuir o acesso a recursos, direitos na sociedade, redefinindo qualitativa e quantitativamente as relações de poder na sociedade (PABLO SANTOS, 2012, p. 6). São políticas que redefinem o campo dos direitos de acesso, como as cotas raciais, que criam direitos especiais para sujeitos específicos.

As políticas regulatórias “normalmente se consubstanciam em leis e decretos” (PABLO SANTOS, 2012, p. 7). Essas políticas instituem diretrizes para planos, programas e ações do país. Já as políticas públicas instituintes “dão forma ao Estado e ao regime político” (PABLO SANTOS, 2012, p. 7), ou seja, são políticas que delimitam os limites e a forma de atuação e estrutura do Estado.

Diante das tipologias apresentadas, podemos classificar, de forma geral, as políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, dos anos 1990 até o ano de 2010, como Políticas Públicas Regulatórias, pois são políticas que vêm normatizar e orientar a forma como o Ensino Médio e a Educação Profissional devem ser ofertados no país. Essas são políticas concretizadas por meio de planos, programas, projetos e ações educacionais que se consubstanciam em leis e decretos. Porém, alguns programas educacionais, do referido período, apresentam características de outras tipologias apresentadas, como, por exemplo, o Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)¹⁵(Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006) que se enquadra como política pública redistributiva.

Sendo assim, políticas públicas são “expressão qualitativa dos objetivos políticos priorizados e que se concretizam naqueles programas e projetos que convergem nos mesmos objetivos” (COHEN; FRANCO, 2007, p. 99). Assim, as políticas “são os programas e projetos sociais, aos quais se alocam recursos para colocá-los em prática” (COHEN; FRANCO, 2007, p. 99).

Os projetos compõem unidades mínimas para a ação e são pontos de partida para a apreciação de programas, enquanto o programa é um conjunto de projetos que tem os mesmos objetivos, sem levar em conta se exige ou não investimento. Por essa relação, os programas só podem ser avaliados por meio dos projetos que os compõem, considerados em sua totalidade ou, apenas, em uma parte desta (COHEN; FRANCO, 2007).

A definição e a concretização das políticas públicas perpassam por diversos projetos de sociedade em disputa, adquirem força no âmbito do Estado, seja de forma estrita ou ampliada (GRAMSCI, 1999). Diante disso, em um Estado neoliberal, como o brasileiro, os projetos de políticas públicas são alvo para a desobrigação do Estado de realizá-las. Devemos observar que, no neoliberalismo, há um deslocamento das atribuições do Estado, pois se preconiza a não intervenção deste na economia e nas políticas sociais, como já discutimos na primeira seção.

Maria das Graças Santos (2010, p. 3) nos ajuda a entender que “a gestão de políticas públicas é compreendida como interação do Estado com a sociedade, e o serviço público, visando ao fortalecimento da cidadania”. Portanto, é um meio de prover as necessidades básicas da sociedade, como saúde, educação, lazer, transporte, entre outros, intervindo nos problemas sociais. Contudo, as políticas, públicas no mundo capitalista globalizado, parecem se vincular mais à reprodução social do que à transformação da sociedade.

¹⁵ Este programa busca resgatar e inserir na escola uma grande quantidade de jovens e adultos que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas, oferecendo o acesso à formação integral articulada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL, 2006).

Na formulação e definição de políticas públicas são estabelecidas metas, objetivos e recursos, transformando-se em planos, programas e projetos. São, nesses processos de definição de políticas, que se refletem “[...] os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder, que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.” (MARIA DAS GRAÇAS SANTOS, 2010, p. 5).

Para a implementação das políticas de governo, exige-se que sejam criadas estratégias e condições para tal. De acordo com Maria das Graças Santos, (2010), implementar políticas públicas depende de fatores como: a forma de desenvolvimento de atividades, as condições políticas, econômicas e sociais e as características dos gestores implementadores.

O planejamento é um fator determinante para o sucesso ou o fracasso das políticas. Assim, o planejamento deve ser ação do Estado para atingir objetivos políticos e para alcançar determinados resultados econômicos.

De acordo com Grabowski e Ribeiro (2010), para a gestão de políticas públicas de Educação Profissional, se faz necessário planejamento de um conjunto de estratégias, das quais se destacam: integração da Educação Profissional com o mundo do trabalho; articulação com a Educação Básica; integração com outras políticas públicas, especialmente com as políticas de Educação de Jovens e Adultos; respeito ao saber e a cultura dos educandos e compromisso com a organização e emancipação dos trabalhadores.

Além do planejamento, qualidade é outro termo recorrente na área das políticas públicas de educação. De acordo com Azevedo (2005) “[...], o binômio gestão e qualidade caminha na mesma direção. Seja qual for a perspectiva, firmou-se o consenso de a primeira ser considerada um meio de se atingir a segunda.” (AZEVEDO, 2005, p. 421). O conceito de qualidade pressupõe parâmetros comparativos que possibilitam a separação entre o que é atribuído como boa ou má qualidade, principalmente quando se volta à avaliação dos fenômenos sociais, por ser este um conceito derivado das proposições capitalista.

Partindo da perspectiva capitalista, percebemos que, quando se busca qualidade na educação, isso significa superar a falta de eficiência, eficácia e produtividade presentes nos sistemas de ensino público. Nesse sentido

capitalista, na avaliação de projetos e programas, devemos nos voltar para os indicadores de eficiência dos meios e de recursos empregados, para aqueles indicadores da eficácia no cumprimento dos objetivos, e também para indicadores de efetividade social. Maria das Graças Santos (2010, p. 7) nos ajuda a compreender que

Os indicadores de eficácia mostram a relação entre alcance de metas e tempo ou, em outras palavras, o grau em que se alcançam os objetivos e metas do programa, em um determinado período de tempo. Os indicadores de eficiência mostram a relação entre custo e benefícios, buscando a minimização do curso total ou a maximização do produto para um gasto total previamente fixado. Os indicadores de efetividade apontam a relação entre os resultados e o objetivo. É a medida do impacto ou do grau de alcance dos objetivos.

A avaliação de políticas públicas envolve, assim, a análise do desempenho de programas ou projetos. Segundo Schneider (2009) o desempenho pode ser avaliado em termos de conceitos indicados nominalmente na legislação pertinente, ou em relação às expectativas da clientela, ou, ainda, pela identificação das prováveis consequências, tanto positivas quanto negativas.

O monitoramento e a avaliação das políticas e dos programas são complementares, porém a avaliação adquire sentido amplo porque verifica se o plano inicialmente elaborado está atingindo as mudanças desejadas. Para tanto, utiliza-se das informações do monitoramento. Segundo Cohen e Franco (2007, p. 262), “o melhor monitoramento não é aquele que dá conta de todas e de cada uma das atividades do programa, mas daquelas que são chave para a gestão e o aprendizado.”

As políticas públicas para a educação brasileira correspondem a,

[...] toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes o modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade. (PABLO SANTOS, 2012, p. 3).

Dessa forma, as políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional no Brasil possuem intencionalidades relacionadas ao projeto de

poder que as embasa, podendo ser analisadas pelos documentos que as normatizam e orientam e pelo contexto no qual foram elaboradas, observando-se as condições de produção, formulação e implementação.

Essas políticas devem caber, pelo menos, em uma dessas três dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. (PABLO SANTOS, 2012). Essas dimensões tem ênfases “diferentes em cada caso, de acordo com a intencionalidade e o tipo de política formulada [...] é impossível que uma política educacional seja feita sem envolver em alguma medida uma dessas dimensões”. (PABLO SANTOS, 2012, p. 3).

As políticas para a educação pública também podem ser classificadas em políticas de Estado ou em políticas de governo. A diferença reside na forma como a política pública é desenvolvida e implementada. Assim,

[...] política de governo refere-se a um plano, um programa ou uma ação desenvolvida para vigorar durante o período de um mandato governamental, uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou a programa de ação com objetivos a longo prazo elaborado de modo a durar por um período de tempo que vai para além do exercício político de determinado partido.(PABLO SANTOS, 2012, p. 8).

As políticas de governo são mais comuns no nosso país, enquanto as políticas de Estado ocorrem, geralmente, no âmbito do Governo Federal. De acordo com Paz e Oliveira (2012), a qualificação profissional aparece como tendência de políticas de Estado. Desse modo, as políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional dos anos de 1990 até 2010 se configuram, em grande medida, como políticas de governo.

As políticas públicas possuem intencionalidades e, para compreendê-las, é necessário conhecermos o contexto em que foram formuladas. Por isso, devemos estudá-las levando em consideração os conflitos dos elaboradores das políticas públicas em questão, reconhecendo a instrumentação de avaliação utilizada e a dimensão enfatizada.

Na década de 1990, além dos fenômenos econômicos determinados pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, destaca-se a necessidade de a educação contribuir para a constituição de um novo modelo de desenvolvimento, por meio do aumento do nível de escolarização da população, visando à inserção dos sujeitos em sociedade informatizada.

Portanto, é possível afirmar que é, nesse momento que a Educação Profissional “tem ocupado um lugar de destaque na agenda neoliberal” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 271), consequência das mudanças no campo da economia e do trabalho, conforme discutimos na seções anteriores desta dissertação.

Assim, as políticas públicas nacionais de educação já formuladas permitem inferir que foram influenciadas por princípios neoliberais. Além disso, reconhecemos que, no contexto econômico e político dos anos 1990, procuraram se adequar às orientações neoliberais, pois o Estado passou a atuar como aparelho de regulação e de garantias do bom funcionamento do mercado capitalista (BOITO JR., 2007).

Nessa conjuntura, a luta em torno do significado do Ensino Médio e da Educação Profissional adquiriu nova intensidade. De acordo com Castro e Tiezzi (2005, p. 126):

A matriz de inspiração da reforma brasileira, concretizada por meio da nova LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, e nos decretos posteriores, foi o novo paradigma educacional que passou a orientar a maioria das reformas educativas de ensino médio e profissional no mundo durante os anos de 1990.

As reformas educacionais, no período de 1990 a 2010, têm suas bases na Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela UNESCO em 1990 como já enfatizamos. Ali foram decididos os rumos que deveriam tomar a educação nos nove países¹⁶, os quais apresentavam os piores indicadores educacionais do mundo. Com isso, todas as ações deveriam estar de acordo com os fundamentos políticos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No plano da formulação das políticas de Educação Profissional, nos anos 1990, um documento apresentou as concepções e propostas que a orientariam no país: O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)¹⁷. Esse plano incorporou “as concepções vigentes na política educacional que imprimiram a direção que a reforma do ensino médio e profissional deveriam ter.” (NASCIMENTO; MORAES, 2006, p. 311).

¹⁶ Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão

¹⁷ Implementado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Teve como proposta articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda.

No ano de 1995, início do governo Fernando Henrique Cardoso, começavam as reformas com diretrizes políticas, culturais e econômicas neoliberais. O foco das políticas educacionais, nesse governo, foi o Ensino Fundamental, “tido como de retorno mais rápido e de socialização mais rápida ao capital” (JEAN SANTOS, 2007, p. 30). Dessa forma, o Brasil dá continuidade à política econômica do governo anterior¹⁸, assim como ao programa de privatização de grandes empresas estatais, reestruturando o Estado no contexto de uma economia globalizada em uma perspectiva de Estado-mínimo. (VIEIRA, 2000).

Sobre os rumos do Ensino Médio e da Educação Profissional no governo de FHC, Melo (2011, p. 212), comenta:

Logo no início de sua gestão, o governo de Cardoso começa a empreender a Reforma da educação média e profissional (EMP) caracterizada pela desvinculação entre ensino acadêmico e técnico e pela modulação deste último, proclamando a redução de subsídios pelos fundos públicos e privatização. Essas idéias se explicitam no conjunto de legislações da área que paulatinamente e numa trajetória turbulenta reconfiguraram o ensino médio e a EP no País.

A educação aparece como uma das cinco metas prioritárias das propostas do governo e estão presentes no documento “Mãos à obra Brasil”¹⁹, que contempla em, seu texto, o 1º e o 2º Grau e o Ensino Superior. Nesse documento também são apresentadas as medidas desejadas pelo governo FHC para a educação, aparecendo como função do Governo Federal em relação ao 2º Grau:

[...] auxiliar e estimular os estados no sentido de ampliar o número de escolas, melhorar a qualidade do ensino e oferecer oportunidade de formação profissional, prevendo-se um ‘remanejamento das verbas do Ministério da Educação, realocando ou criando fontes adicionais de recursos para esta finalidade, em lugar de ampliar a rede de escolas técnicas federais, que só poderá atender a uma minoria insignificante da população brasileira’ (VIEIRA, 2000, p.182, grifo do autor).

¹⁸ Governo do presidente Itamar Franco (1992-1995)

¹⁹ É um documento de 300 páginas considerado o principal documento da campanha presidencial de 1994, pois é um documento geral de planejamento (VIEIRA, 2000).

Outro documento de base para as ações do governo FHC foi o “Planejamento Político-Estratégico: 1995-1998”, analisado por Vieira (2000). Em face do documento, o autor comenta que o tema descentralização aparece como princípio orientador do planejamento do governo FHC. Neste o termo “descentralização” se refere, principalmente, à merenda escolar e à descentralização da rede de escolas técnicas e aos Centros Federais de Educação Tecnológica (VIEIRA, 2000).

No Planejamento Político-Estratégico: 1995-1998, ao contemplar no texto o Ensino Médio, na época 2º Grau, e a Educação Profissional, respectivamente, ressalta a ideia de parceria com o setor privado. O trecho do documento citado por Vieira (2000, p. 189) nos ajuda a compreender melhor o tipo de parceria que estava sendo proposta.

O MEC atuará fundamentalmente na busca de parcerias para financiamento e gestão da rede escolar de ensino médio[...]. Quanto aos cursos profissionalizantes, os principais interlocutores na busca de parcerias para financiamento e gestão serão as redes SENAI, SENAR, SENAC e congêneres, o Ministério do Trabalho e a iniciativa privada, particularmente o setor empresarial.

Nesse sentido, o governo FHC buscava a aproximação entre a profissionalização ofertada nas escolas técnicas com o mundo empresarial, estreitando a relação entre escola e mercado de trabalho. “Outra estratégia anunciada em relação ao Ensino Médio refere-se à expansão do ‘ensino a distância como forma de apoio a estados, municípios e ao setor privado.’” (VIEIRA, 2000, p. 189, grifo do autor).

Em 1997, Paulo Renato Costa Souza, ministro da educação, anunciou uma nova fase para o Ensino Médio. Seria um Ensino Médio para a vida, com uma proposta curricular que visava formar os alunos com competências básicas. Assim, seria um Ensino Médio diferente do que vinha sendo oferecido por: acúmulo de informações descontextualizadas (JEAN SANTOS, 2004, p. 24).

A proposta de reforma do governo FHC para o Ensino Médio é justificada da seguinte forma:

Para os mentores do projeto, o mundo mudou, e o Ensino Médio precisa acompanhar tais mudanças. Assim, as propostas de reforma curricular para essa modalidade de ensino nasceram em respostas às mudanças no conhecimento e seus desdobramentos no mundo do trabalho e nas relações sociais. (JEAN SANTOS, 2007, p. 25).

A nova fase para o Ensino Médio foi justificada pelas mudanças sociais, anunciada de forma que a educação precisaria resolver, rapidamente, a demanda da denominada “revolução da informática” e que precisaria formar para responder a uma nova sociedade e ao mercado. Assim, seria possível o desenvolvimento social (BRASIL, PCNEM, 1999).

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica, e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresentam características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isso ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (BRASIL, PCNEM, 1999. p. 23).

O Novo Ensino Médio foi apresentado pelo Ministério da Educação, na televisão, nos principais jornais do país e nas revistas de circulação nacional, produziu sua própria revista e seu próprio programa de televisão para divulgarem o *slogan*: “Ensino Médio Agora é para Vida”. (JEAN SANTOS, 2007, p. 65, grifo do autor).

Para financiar essa Reforma, o governo negociou empréstimos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ainda sobre o financiamento da Reforma, Jean Santos (2007, p. 257, grifo do autor) comenta:

O financiamento externo, a conta-gotas e impreciso, demonstrou que a Reforma não veio como uma grande decisão de estado de construir um novo ensino médio. A dependência de empréstimos externos, com um custo altíssimo para a educação e para o país (custo que não é só financeiro, mas também social, pois aumenta a dependência aos organismos internacionais) e com recursos sempre insuficientes para a demanda, vindo aos poucos e sem uma relação continuada, denota o quão ilusório foi o ‘Novo Ensino Médio’.

O Novo Ensino Médio teve como marco simbólico da Reforma a Resolução a nº03/1998 do Conselho Nacional de Educação (CNE). No dizer de Kuenzer (2000, p.15):

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível.

Essa concepção é explicitada no art. 4º da Resolução nº 03/1998, que estabelece que os projetos pedagógicos das escolas de Ensino Médio precisavam desenvolver as habilidades e as competências dos alunos, atendendo às novas exigências das forças produtivas, leiamos, do capitalismo globalizado.

Nessa mesma lógica, foram instituídas, em 1998, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. De acordo com Oliveira (2001, p. 35), “a articulação entre competências e empregabilidade é perceptível também nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, ao afirmar a importância de o trabalhador adquirir a capacidade de atuar em diversas atividades”. Contudo, a cisão entre o Ensino Médio e a Educação Profissional impedia que o trabalhador pudesse adquirir as competências, necessárias à empregabilidade, sendo essa a mais expressiva contradição do “Ensino Médio para a vida.”

Na expectativa de que as escolas de Ensino Médio entendessem seu novo papel na formação dos estudantes, o Ministério da Educação (MEC) publica, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), os quais na reforma do Ensino Médio, constituem-se “como a imagem principal do Novo Ensino Médio”, (JEAN SANTOS, 2007, p. 54), fundamentam as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes dessa etapa de ensino, e norteiam a elaboração dos currículos das escolas do Ensino Médio em todo o país. O discurso refere-se a um novo tipo de trabalhador, com capacidades intelectuais, possibilitando-o a adaptar-se à produção flexível.

Assim, a Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), passou a ser ofertada separada do Ensino Médio regular, de forma concomitante ou sequencial à Educação Básica. Com a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, as pessoas de situação economicamente desfavorável se depararam com a seguinte questão: cursar

o Ensino Médio ou sair em busca de certificações que as possibilitassem entrar na disputa por uma vaga no mercado de trabalho?

A dualidade educacional, no país, desnudou-se pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e foi justificada de várias formas pelo MEC e pelas agências multilaterais, pois, segundo Claudio²⁰ de Moura Castro, incorporador da ideologia das políticas dos anos 1990 para o Ensino Médio e Técnico as:

[...] escolas industriais requerem ambientes distintos daqueles onde prospera o estudo das declinações, da ortografia e dos verbos irregulares [...]. O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão muito diferentes e tem de oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior. Se os alunos têm aptidões diferenciadas, colocá-lo todos juntos não pode da certo. Assim, é necessário acomodá-los em lugares diferentes e em programas diferentes (CASTRO, 1994, p. 133 - 135).

Dessa forma, a separação entre os alunos que prosseguem para as universidades e aqueles que devem se inserir no mercado de trabalho é justificada apenas pelas “aptidões diferenciadas” e não pela origem de classe dos jovens. Isso demonstra, mais uma vez, a formulação de políticas pelo fenômeno das consequências sem enveredar pelas causas para escamotear a situação das classes sociais menos favorecidas. A escola, nessa conjuntura, já seria o *locus* de seleção de quem seguiria para o Ensino Superior e quem ingressaria no mercado de trabalho – precário e sem garantias estruturais.

A Reforma, de acordo com Kuenzer (2000, p. 7), prejudicou uma grande parte da sociedade, especificamente os jovens que não estão na lógica da acumulação flexível do capital, visto que:

O tratamento não será suficiente para certas clientelas, para as quais o ensino médio é mediação necessária desta clientela, alguma forma de preparação para realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisam trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo a sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e a continuidade dos estudos.

Nessa política do descompasso, aquele que precisar ingressar no mercado de trabalho precocemente, e, conseqüentemente precisar de um

²⁰ Na época funcionário do BID e assessor do MEC.

curso profissional, teria que fazê-lo descolado de uma formação geral. Dessa forma, a separação do Ensino Médio da Educação Profissional, no governo FHC, possibilitou que o currículo do Ensino Médio passasse a ser orientado pela pedagogia das competências, o que contribuiu para fortalecer a educação instrumental. Segundo Ramos (2012, p. 35)

Na gestão de Fernando Henrique Cardoso, uma medida fundamental foi a desorganização do histórico ensino técnico de nível médio promovida pelo Decreto 2.208/97. Além de críticas ao custo da formação profissional de nível médio e à elitização desse tipo de ensino, que estaria ocorrendo principalmente em escolas federais, o Banco Mundial considerava que, num país onde o nível de escolaridade era tão baixo, aqueles que chegassem a fazer o ensino médio teriam a expectativa e condições de prosseguir os estudos em vez de ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser investidos, então, para aqueles com menor expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade.

O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) estabeleceu que a Educação Profissional compreendesse os seguintes níveis de ensino: Básico, Técnico e Tecnológico. De acordo com o art. 2º do citado Decreto:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

O Plano Nacional de Educação (2001 - 2010), Lei nº 10.172 de 10/01/2001 traz perspectivas de integração de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o Ensino Fundamental obter formação equivalente, como uma das metas para a Educação Profissional.

Diante dessa organização da Educação Profissional no Brasil, ao assumir a gestão, em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o Decreto nº 2.208/1997. Com isso, houve seminários nacionais para discutir a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, buscando-se restaurar os princípios norteadores de uma política de Educação Profissional

articulada com a Educação Básica. Alguns dos resultados desses seminários foram contemplados no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 1997). Ainda no ano de 2004, foi aprovado o Parecer nº 39/2004, do Conselho Nacional de Educação com a Coordenadoria de Educação Básica, que trata dos pressupostos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Médio²¹ e esclarece como ele deve ser ofertado.

O governo Lula, a partir da avaliação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)²², lançou nova proposta de políticas para a Educação Profissional para 2003/2007, divulgadas no Plano Nacional de Qualificação (PNQ). De acordo com Kuenzer (2007, p. 257) a proposta contou com três grandes objetivos:

Inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia [...] A nova proposta fundamenta-se em seis dimensões principais: política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional [...].

Essas dimensões têm como concepções norteadoras: o reconhecimento da Educação Profissional como direito e política pública; integração entre Educação Básica e Profissional; reconhecimento dos saberes produzidos socialmente pelos trabalhadores; garantia de formação de gestores e formadores; implementação de um sistema integrado de planejamento, monitoramento, avaliação e acompanhamento dos egressos; integração de Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda entre si, e com as Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento (KUENZER, 2007).

Ressaltamos que, para que uma proposta de política pública de Educação Profissional se concretize, o governo federal teria que gestar políticas públicas destinadas à integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, recorrendo a fatores necessários, tais como: financiamento, quadro de professores efetivos, técnico-administrativos, infraestrutura física adequada, entre outros, que são possibilitados por meio do regime de colaboração mútua entre as esferas públicas em vários níveis.

²¹ O Parecer descreve a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio nas formas: integrada, concomitante e sequencial.

²² Foi implementado em todas as regiões do país a partir de 1996, sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

De acordo com Moura (2012), quando se tratar de políticas públicas que busquem a integração da Educação Profissional com a Educação Básica, as articulações devem ser vinculadas também aos Ministérios: da Ciência, Tecnologia e Inovação, da Saúde, de Desenvolvimento, Indústria e Comércio, do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Agrário, e ao da Integração Nacional, já que são ministérios responsáveis por políticas para estruturação da sociedade brasileira. No caso de a integração entre ciência e tecnologia, então se deve primeiro buscar a inter-relação ocorre entre esses Ministérios.

O autor ainda ressalta que, para a construção de políticas públicas que promovam a universalização da Educação Básica com qualidade social na perspectiva de integração com a Educação Profissional é necessário vinculá-las a dimensões tais como: articulação entre políticas setoriais do Estado brasileiro, interação entre o MEC e as redes públicas, constituição de quadro de profissionais da educação do ponto de vista quantitativo e qualitativo, financiamento, entre outros. Observamos, ainda, que, “também nos planos local e regional são imprescindíveis a articulação e a interação entre esses entes que recebem financiamento público na perspectiva de consolidar a política educacional em discussão” (MOURA, 2012, p. 70).

No entanto, após o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) foi dividida, criando, com isso, a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Essa separação contradiz o que se buscava no momento, ou seja, a integração da Educação Profissional com a Educação Básica, como aponta Moura (2012).

Com essa divisão, a SEB ficou com a responsabilidade de todo o Ensino Médio, Propedêutico e Integrado ofertado pelas Redes Públicas Estaduais, e a SETEC responsável pelo Ensino Médio Integrado da Rede Federal. Isso contribuiu para o planejamento de programas e projetos de forma desarticulada, de uma Secretaria com a outra, como por exemplo, a SETEC propõe programas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, como o Brasil Profissionalizado, enquanto a SEB propõe programas para o Ensino Médio, como Ensino Médio Inovador. De acordo com Moura (2012), dessa

forma o MEC fortalece a dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional, dizendo que:

Em vez disso, seria relevante articularem-se internamente no sentido de apropriarem-se dos princípios da politecnia com base unitária do ensino médio, para, a partir daí, fomentar nas redes públicas a materialização do ensino médio integrado, profissionalizante ou não, como política pública (MOURA, 2012, p. 66).

Mesmo percebendo a existência da dicotomia nas políticas dos anos 2000, visualizamos, por meio de programas e ações políticas, uma proposta de universalização do Ensino Médio a partir de uma base de integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nesse sentido, em 2005, por meio do Decreto nº 5.478/2005²³, foi criado o Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), e por meio da Lei nº 11.129 de 2005 foi instituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM). Ambos os programas visam contribuir para a garantia do acesso de jovens e adultos à Educação Básica e Profissional. Em 2007, a SETEC publicou o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). Todavia, observamos que, até 2007, houve poucos Estados que implementaram o Ensino Médio Integrado, mas mesmo assim, o Governo Federal criou o Programa Brasil Profissionalizado pelo Decreto nº 6.302 /2007, com o objetivo de “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.” (BRASIL, 2007).

Em 2009, foi lançado pelo Governo Federal o Programa Ensino Médio Inovador, buscando a reestruturação curricular do Ensino Médio para possibilitar atividades integradas que articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Visa contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico;

²³ Em seguida esse Decreto foi substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. Apontando para um currículo integrado (BRASIL, 2009).

Com o objetivo de expor as políticas educacionais, implementadas por programas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, nos anos 1990 até o ano de 2010, apresentamos uma síntese desses programas e discutimos a perspectiva de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, neles, apresentada. Na Figura 4, trazemos os programas dos anos 1990 até 2002 e na Figura 5, de 2005 a 2010.

Figura 4- Quadro com os programas para o Ensino Médio e Educação Profissional dos anos de 1990 até 2002.

	PROGRAMAS	OBJETIVOS	SÍNTESE
GOVERNO FHC (1997-2003)	Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). (1997)	Destinado à modernização e à expansão do sistema da Educação Profissional. Teve como objetivo o desenvolvimento de ações integradas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, em articulação com a sociedade.	“É importante destacar ainda a função do PROEP na rede federal de educação profissional, que foi restaurá-la em relação às suas ofertas educacionais, à gestão e às relações empresariais e comunitárias, na perspectiva de tornar suas instituições competitivas no ‘mercado educacional’”. (MOURA, 2012, p. 54).
	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED). (1997)	Melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio. Expandir sua cobertura. Garantir maior equidade social.	ESTRUTURA SUBPROGRAMA “A”: Projetos de Investimentos das Unidades Federadas que visa assegurar aos Estados e ao Distrito Federal os recursos financeiros para a implantação da reforma e expansão do Ensino Médio em suas redes públicas. SUBPROGRAMA “B”: Políticas e Programas Educacionais que visa garantir à SEB/MEC o seu papel de impulsionadora e coordenadora nacional da reforma do Ensino Médio. (BRASIL, 1997)

Fonte: Elaboração do autor desse trabalho (2015), com base nas informações contidas no site oficial do MEC (www.mec.edu.br).

No governo FHC, a Educação Profissional e a qualificação profissional foram consideradas fatores fundamentais para o desenvolvimento econômico. Portanto, os sistemas educativos deveriam se organizar na perspectiva que exigia um novo direcionamento nos marcos normativos, utilizando-se de decretos e portarias e da instituição de programas específicos de expansão, bem como de mecanismos de controle e avaliação de resultados. Realizaria,

assim, sua reforma segundo as concepções e pressupostos do Banco Mundial. (KUENZER, 2007).

Em 1997, o Governo Federal instituiu o PROEP que teve como objetivo principal colocar, em prática os novos dispositivos legais da reforma da Educação Profissional, em especial as modificações impostas pela LDB vigente, pelo Decreto nº 2.208/1997, procurando, assim, implantar um novo sistema de Educação Profissional separado do Ensino Médio e do Ensino Universitário. (BRASIL, PROEP, 2007, p. 5). Para Moura (2012, p. 54, grifo do autor): “é importante destacar ainda a função do PROEP na rede federal de educação profissional, que foi restaurá-la em relação às suas ofertas educacionais, à gestão e às relações empresariais e comunitárias, na perspectiva de tornar suas instituições competitivas no ‘mercado educacional”.

As orientações legais desse programa não contemplavam o financiamento da articulação das ações de Educação Profissional com ações de elevação de escolaridade e de Educação Básica. Foi previsto, apenas, o financiamento para infraestrutura, construção e reforma de prédios, montagem de laboratórios, capacitação de profissionais da Educação Profissional e consultorias.

O Governo FHC, ainda em 1997, por meio da SEMTEC/MEC celebrou um convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e estabeleceu o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), que passou a ser chamado de "Projeto Escola Jovem". O Projeto Escola Jovem, apresentado ao BID para obtenção de financiamento, inseria-se no quadro de profundas e recentes mudanças na educação brasileira vinculadas diretamente aos princípios neoliberais. De acordo com o Documento Síntese (BRASIL, 2000, p. 6), “o objetivo geral do Projeto Escola Jovem é melhorar a qualidade e eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do País.”

O PROMED foi estruturado em dois subprogramas. O primeiro foi de Projetos de Investimento nas Unidades Federadas, que visava proporcionar a essas, recursos financeiros para a implementação da Reforma e a melhoria da qualidade e expansão da oferta de Ensino Médio. O outro subprograma foi de Políticas e Programas Nacionais, que se destinavam a garantir que a

SEMTEC/MEC desenvolvesse seu papel de motivadora e coordenadora da reforma do Ensino Médio (JEAN SANTOS, 2007).

Mudanças políticas, de concepções e legislação marcaram a execução dos programas. Em face dos programas apresentados, a reforma da Educação Profissional, concebida nos anos 1990, manteve uma forte política neoliberal privatizante, pautada na separação da Educação Profissional da Educação Básica.

Em razão da globalização, a educação é pensada numa lógica econômica, com práticas educativas e políticas públicas educacionais afetadas pela privatização e comercialização, como também pela competitividade e pelo individualismo. Assim,

A Educação sofre, claramente, o impacto da globalização, pois a apropriação das forças produtivas humanas no interior e por intermédio desse sistema impõe o desenvolvimento de capacidades para o seu consumo como energia vital e forma imediata da produção. (MACHADO; MACHADO, 2008, p. 53).

Nessa lógica, as práticas sociais, impostas e disseminadas pelo capitalismo globalizado, mostra que a educação além de ser determinante no processo de fortalecimento do sistema, é tratada, politicamente, como meio, produto e produção dentro do mercado, notadamente nos países em desenvolvimento. Há neles um discurso ideológico divulgado amplamente nos últimos anos de que a educação é um meio de capacitar para a inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, a Educação Básica e Profissional teria apenas a finalidade de habilitar tecnicamente indivíduos para o trabalho. De acordo com Oliveira (2012, p. 84):

Nesse cenário de mudanças no processo de produção de mercadorias, de aumento de desemprego, de precarização das relações de trabalho e do forte impulso alcançado pelo discurso da empregabilidade, a educação profissional assumiu uma importância jamais vista na história da educação brasileira.

A Educação Profissional passou a ter seu viés assistencialista, atribuído à qualificação profissional. Todavia, nossas reflexões nos conduzem a afirmar que se permanecermos nessa lógica não será possível uma sociedade igualitária, portanto, devemos ir contra a concepção de uma educação economicista dependente do processo de reprodução do capital.

É no contexto econômico e social de globalização que aparece o desafio de oferecer uma formação geral; uma formação que permita a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, ou seja, que ofereça uma formação humana integral, e não apenas participação em programas educacionais voltados, principalmente, para o desenvolvimento social e econômico do país como vem ocorrendo no Brasil. É nessa perspectiva que analisamos, também, as políticas educacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional de 2005 a 2010, conforme apresentadas na Figura 5.

Figura 5- Quadro com os programas para o Ensino Médio e Educação Profissional dos anos 2005 - 2010.

PROGRAMAS E PROJETOS	OBJETIVOS	SÍNTESE
Projeto Escola de Fábrica-2005	Dar a formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 anos, matriculados na educação básica (ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, Brasil Alfabetizado), cujas famílias tenham renda <i>per capita</i> de até um salário mínimo (BRASIL, 2005).	“A meta inicial da Escola de Fábrica para 2005 era implantar 500 espaços educativos em fábricas, mas o MEC ampliou para 558 com os mesmos recursos. Segundo a diretora da Escola de Fábrica Jane Bauer, chegaram ao Ministério 1.500 propostas de cursos, “em sua maioria, muito boas”. Nas 558 escolas estarão envolvidas 700 empresas. Muitas delas, sendo pequenas, constituíram redes para dividir responsabilidades na execução do curso” (BRASIL, 2014).
Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária- (Projovem), 2005.	“Executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local” (BRASIL, 2005).	Foi parte de uma política pública voltada para as juventudes, que realizavam um curso de doze meses para obter o certificado de formação do ensino fundamental, recebiam uma iniciação no “mundo do trabalho” e desenvolviam uma ação comunitária. (BRASIL, 2005).
Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) de acordo com o Decreto nº 5.478, de 2005 e do Decreto nº 5.840, de 2006.	Resgatar e inserir na escola uma grande quantidade de jovens e adultos que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas, oferecendo o acesso a uma formação integral articulada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2006).	“O PROEJA surge, então, com uma dupla finalidade. A primeira é enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil e a segunda é integrar à educação básica uma formação profissional...” (MOURA, 2007, p. 18).
Programa Brasil Profissionalizado - 2007	Fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas (BRASIL, DECRETO nº 6.302 /2007).	[...] a partir de 2007, o programa Brasil Profissionalizado vem dando um grande incentivo a que os estados ampliem a oferta da educação profissional em geral e, em particular, do ensino médio integrado, tanto para adolescente como na modalidade EJA. Moura (2010, p. 77)
Programa Ensino Médio Inovador (Proemi)- 2009	Apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2009).	A proposta do Programa[...] carece de fundamentação teórica e não dialoga com o ensino médio integrado à educação profissional, além de ter vindo à luz sem discussão ampliada com as redes estaduais, com os professores, com os estudantes ou com os pesquisadores do ensino médio e da educação profissional. (MOURA, 2012, p. 66)

Fonte: Elaboração do autor desse trabalho (2015), com base nas informações contidas no site oficial do MEC (www.mec.edu.br) e em Moura (2007).

Oliveira (2012) afirma que a educação deve ser planejada politicamente em virtude de valores que lhe dão o sentido de existência: a formação humana integral. Moura (2007) corrobora o pensamento de Oliveira quando diz que a educação corresponde à formação de sujeitos competentes tecnicamente, mas também com capacidade crítica, para que sejam autônomos e emancipados. Nesse sentido, a Educação Básica e Profissional, assim como a Superior, “é um espaço - não o único, mas fundamental - para a elaboração de uma identidade agregadora de várias dimensões, sejam estas políticas, afetivas, físico-intelectuais ou econômicas.” (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

No início do governo Lula, em 2003, o MEC retoma o discurso de uma gestão social para a Educação Profissional e de sua importância como fator estratégico para um novo projeto de desenvolvimento do País. Em 2005 começa a implementar o Projeto Escola de Fábrica o qual ficou definido como de inclusão social, voltado para beneficiar estudantes excluídos do mercado de trabalho. O investimento para seu desenvolvimento foi oriundo do PROEP e esteve voltado para a criação de 560 escolas em 2005, organizadas por unidades gestoras, como Organizações não - governamentais (ONG), instituições públicas e outras. Essas organizações implantaram unidades de ensino nas empresas, elaboraram o programa curricular, forneceram a orientação técnico-pedagógica e certificaram os alunos. (BRASIL, 2005).

Segundo Frigotto (2005, p. 108), o tratamento dado atribuído à Educação Profissional pelo governo Lula seria de reconstrução como política pública para corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que “de maneira explícita dissociavam a Educação Profissional da Educação Básica”. Por isso, é que, paralelamente, ao Projeto Escola de Fábrica foi constituído o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), em 2005. (BRASIL, 2005), implantado pela Secretária-Geral da Presidência da República em parceria com o MEC, com o Ministério do Trabalho e Emprego e ainda, com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

O objetivo do PROJOVEM é proporcionar formação ao jovem, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental e a qualificação com certificação de

formação inicial. Segundo o MEC o Programa pretende contribuir para a reinserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação (BRASIL, PROJOVEM, 2014).

Em face das propostas sugeridas por esses programas, aceitamos a análise de Pochmann (2004) ao enfatizar a necessidade de políticas distributivas, em que o Estado garanta uma renda mínima que permita aos jovens brasileiros compensar o que receberiam por estar trabalhando de forma precária, permitindo-lhes frequentar a escola. E também de políticas emancipatórias, que resgatem o papel da educação e da formação, adiando o ingresso dos jovens no mercado de trabalho (POCHMANN, 2004).

O contexto político dos anos 2000 permitiu a discussão sobre a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. Essa proposta de integração estaria orientada pelo estabelecimento da relação entre conhecimento e prática do trabalho. Assim,

Seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não no mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

Esses autores enfatizam a necessidade de propiciar aos alunos um ensino que seja humanista, que contribua para o desenvolvimento nos sujeitos, das capacidades de compreensão da totalidade social. Com esse discurso, é proposto, em 2004, o Ensino Médio Integrado, que é caracterizado como a “travessia” para a construção de uma sociedade com oportunidade de justiça social para todos, de uma nova realidade, já que o Ensino Médio Integrado é:

[...] aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar esse projeto para nível superior de ensino- mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Assim sendo, o Ensino Médio Integrado caracteriza um projeto de ensino que integra o Ensino Médio à Educação Profissional, configurando um projeto político contra - hegemônico, ou seja, uma estratégia de rompimento de controle social e político pelo capital, já que busca a integração dos conhecimentos e a formação humana integral por meio de currículos de bases única e comum, denominado de currículo integrado.

Essa integração é discutida para o Ensino Médio porque nessa etapa de ensino, em que a dualidade na educação aparece mais nítida, pois é o momento em que os jovens deveriam ter o direito de escolher entre a inserção no mercado de trabalho ou o ingresso na universidade, mas que, para a maioria dos jovens brasileiros esse direito de opção é negado. Negado não pela situação econômica, mas por serem obrigados a seguir direto para o mercado de trabalho. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Ensino Médio Integrado busca garantir aos jovens uma formação completa, que possibilite a compreensão das relações sociais.

A integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos aparece como proposta no PROEJA, criado em 2005. O PROEJA constitui um programa de dimensões pedagógicas que busca resgatar e inserir, na escola, uma expressiva quantidade de jovens e adultos que tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas, além de oferecer a possibilidade de acesso a uma formação integral articulada também à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

De acordo com o *site*²⁴ do MEC, o Proeja pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira, exposto pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados, em 2003. Nessa pesquisa é mostrado que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais anos não concluíram o Ensino Fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA.

Diante disso, e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino para os sujeitos jovens e adultos, foi que o Governo Federal instituiu o PROEJA pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de

²⁴ www.mec.gov.br

2005, sendo, em seguida, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Para Moll (2010, p. 132), o PROEJA “constituiu-se como marco para a construção de uma política pública de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e de adultos na educação básica”.

A integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica pode proporcionar a formação integral dos sujeitos. Essa formação é a superação da divisão social do trabalho na escola, que, de acordo com Ciavatta (2005), consiste na cisão entre a ação “do fazer” e a ação “do pensar”. Uma formação que pode ser possibilitada por meio de práticas pedagógicas, orientadas pelo ideal de integridade da formação humana. Segundo Araújo (2014, p. 10):

[...] são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favoreçam as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escola de um arranjo depende de várias variáveis como as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social.

Na análise do PROEJA encontramos informações sobre o Projeto de Inserção Contributiva e os Diálogos PROEJA iniciativas que apontam para um processo avaliativo. O “Projeto de Inserção Contributiva” foi criado pela Coordenação - Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica para diagnosticar a situação dos cursos Proeja em algumas instituições federais. Esse projeto também busca identificar as causas do alto índice de abandono dos cursos para estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação para superação da evasão, com a assessoria da SETEC e demais parceiros. Segundo o MEC

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 foram realizadas visitas em instituições que apresentaram um alto índice de desistência dos cursistas. Nessas visitas foram feitos apontamentos com sugestão de melhoria para todas as instituições. Depois dessas visitas, estão sendo feitas visitas para avaliar se os encaminhamentos foram atendidos bem como se houve uma redução significativa da evasão nos cursos PROEJA (BRASIL, 2014).

Os Diálogos do PROEJA são encontros microrregionais, realizados pelas instituições federais, voltados para a equipe técnica, docentes e estudantes dos cursos PROEJA. Esses encontros foram pensados a partir da análise de dados levantados no Projeto de Inserção Contributiva, tendo como objetivos: facilitar, motivar e estimular a troca de experiências; discutir e encaminhar propostas para superação dos desafios pedagógicos do PROEJA na microrregião; apresentar e expor os trabalhos desenvolvidos no projeto PROEJA CAPES/SETEC; integrar várias ações realizadas nas instituições federais, divulgar para estados, municípios e entidades interessadas e do viabilizar o encontro dos estudantes PROEJA da microrregião (BRASIL, 2014).

No Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) o termo avaliação é mencionado e discutido tendo a concepção de avaliação em perspectiva contínua e processual, no sentido de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Essa avaliação é da responsabilidade dos municípios e das instituições que podem realizar avaliações para conhecer como está sendo o desenvolvimento do Programa no seu interior.

Em 2007 foi implementado em algumas escolas estaduais de Ensino Médio o Programa Brasil Profissionalizado, com o objetivo de fortalecer, nas redes estaduais a Educação Profissional e Tecnológica. Segundo o MEC, a iniciativa repassa recursos do Governo Federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. De acordo com Moura (2010, p. 77):

[...] a partir de 2007, o programa Brasil Profissionalizado vem dando um grande incentivo a que os estados ampliem a oferta da educação profissional em geral e, em particular, do ensino médio integrado, tanto para adolescente como na modalidade EJA.

De acordo com o *site* do MEC, mais de R\$1,5 bilhão já foi conveniado para estimular a implementação de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos Estados. O ensino integrado proposto busca promover práticas pedagógicas integradoras, contrapondo-se às práticas formativas fragmentadas, ou seja, é uma proposta que tenta romper com a separação entre ensino propedêutico e profissional.

Remetemos ao termo integração o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a

educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Portanto, concebida dessa forma, a ideia de integração é fundamental para pensar “nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Ramos (2010, p. 52) ratifica a concepção de integração apresentada acima quando destaca que:

O conceito de integração, entretanto, vai além da forma. Não se trata de somar os currículos e/ou as cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino - aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura. O currículo integrado do ensino médio técnico visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação.

As práticas pedagógicas integradas na Educação Profissional articulada à Educação Básica devem ser orientadas por um projeto de Ensino Integrado, ou seja, o ensino a partir de organização curricular que integre conhecimentos de base científica, tecnológica, profissional e humana. Para Araújo (2014) isso se torna um desafio, pois exige desenvolvimento de estratégias educativas que se opõem à lógica capitalista de educação, constituindo-se, assim, como práticas que aproximam os sujeitos de uma leitura ampla da sociedade, tomando consciência de si como ser histórico/social em constante processo de desenvolvimento.

Nessa lógica de organização curricular que integra conhecimentos o Governo Federal, em 2009, lançou o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que propõe integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia de Governo para induzir o redesenho curricular do Ensino Médio. Esse programa tem como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola. Além disso, busca garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico,

atendendo, assim, as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, PROEMI, 2014). Porém, de acordo com Moura (2012, p. 66), a proposta do Programa

[...] carece de fundamentação teórica e não dialoga com o ensino médio integrado à educação profissional, além de ter vindo à luz sem discussão ampliada com as redes estaduais, com os professores, com os estudantes ou com os pesquisadores do ensino médio e da educação profissional.

Dessa forma, esse Programa pode fortalecer a separação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, pois a SETEC potencializa o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, e a SEB o Ensino Médio Inovador, em vez de se articularem visando materializar o Ensino Médio Integrado como política pública (MOURA, 2012).

De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2014) do Programa, a avaliação e acompanhamento serão realizados pela SEB/MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Distrital, por meio do Sistema PDE Interativo. As secretarias de educação dos estados devem promover encontros para avaliação do programa no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a busca de um redesenho curricular proposto pelo Programa é para possibilitar o desenvolvimento de atividades integradoras que articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir dos oito macrocampos supracitados.

Para as práticas pedagógicas integradoras em um ensino integrado, é indispensável um currículo escolar organizado na perspectiva de formação humana integral, que, em uma visão contra-hegemônica, supõe a superação das técnicas isoladas. Implica não reduzir o sistema de formação profissional à máxima de ensinar apenas o que serve (FRIGOTTO, 1998). Ademais,

A formação integrada, assumida como princípio educacional, implica superar o pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e incluir outras práticas formativas, a exemplo da introdução de elementos de metodologia científica, de ética, de economia e dos direitos do trabalho no ensino da filosofia, do desenvolvimento do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação científica na prática formativa. O que exige a implementação de políticas públicas de concessão de bolsas de iniciação científica também para o nível médio (FRIGOTTO, 1998, p. 34).

Portanto, para uma formação integrada, o currículo é integrado na oferta de uma educação que considera todos os conhecimentos produzidos pelas ações humanas. Assim, como projeto de ensino integrado, traz um conteúdo político-pedagógico comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras e promotoras da autonomia dos estudantes com vistas à emancipação dos alunos (ARAÚJO, 2014).

A literatura até agora discutida sobre formação humana integral informa que as categorias indissociáveis no currículo escolar são, como já afirmamos, a tecnologia, o trabalho, a cultura e a ciência, como conhecimentos sistematizados produzidos e legitimados socialmente, a tecnologia, como transformação das ciências em força produtiva, e como extensão das capacidades humanas, e a cultura, como tecido social. A associação entre essas categorias expressa uma concepção de formação humana, pois integra as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, objetivando a formação omnilateral²⁵ dos sujeitos.

O ensino integrado não se limitaria à oferta da Educação Profissional integrada à Educação Básica, mas se comprometeria com a formação integral dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento de suas faculdades intelectuais e físicas. Portanto, constitui-se uma proposta democrática e progressista de educação, configurando um projeto de emancipação educacional de mudança de uma realidade já dada. Em nossas reflexões, seria a dimensão delineadora da práxis unificadora do Ensino Médio com a Educação Profissional.

Em face do exposto, percebemos que a Educação Profissional foi a modalidade mais afetada pela LDB vigente em seus art. 39 a 42 (BRASIL, 1996) e nas regulamentações do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e do Decreto nº 5.154/2005 (BRASIL, 2005). Ali, é definida como modalidade de educação e ensino que “conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, ao estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 272).

De acordo com Kuenzer (2010, p. 263):

²⁵ A formação omnilateral se refere à formação humana integral do homem. Termo indicado por Marx e Engels na obra *Escritos de Juventude* (1987)

As políticas e propostas contidas nos decretos e planos acima referenciados, nos dois governos, originaram um conjunto de programas e projetos que tiveram por objetivo a sua implementação. Os programas e projetos, tanto no governo Lula, não se diferenciam no que diz respeito à concepção das relações entre Estado e sociedade civil, que passaram a se dar pelas parcerias entre o setor público e setor privado.

As novas determinações do mundo social e produtivo colocam dois novos desafios para o Ensino Médio: a sua democratização e a formulação de outras concepções, que integrem formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica exigida pela globalização hegemônica conforme discutida na primeira seção. A democratização não se basta na ampliação de vagas, mas exige espaços físicos adequados. Sobre a concepção, “tem-se clareza de que ela só será plenamente possível em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos.” (KUENZER, 2007, p. 35). Contudo, na sociedade brasileira o Ensino Médio é a etapa de ensino que tem em sua execução as mais variadas formas de ofertas, algumas delas sequer são aventadas nos aspectos legais, mas existem na realidade.

As políticas voltadas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional por meio de programas ou de projetos estão presentes nas bases das políticas econômicas neoliberais. Portanto, elas mudam conforme o grau de diversidade da economia do mundo globalizado e se coadunam com a visão que os governantes de cada Estado-Nação tem sobre a função do Estado e da escola como vimos discutindo.

Sendo assim reafirmamos que a formação humana integral e a formação técnica e humanística levam em consideração a formação científica e a formação profissional. Portanto, são imprescindíveis políticas públicas de educação que proponham um Ensino Médio com base curricular que integre ciência, tecnologia, trabalho e cultura, para formação dos sujeitos em todas as dimensões.

Nessa linha de raciocínio nos apoiamos em Jean Santos (2007, p. 43) quando em suas reflexões diz que:

As interpretações não são somente frutos da capacidade intelectual de seus leitores, mas também de um determinado momento histórico. Assim, apesar de ser um avanço, quando algumas conquistas educacionais constam na Lei, nada garante que a sua implementação acontecerá ou que acontecerá a favor de quem mais precisa.

4.1.1 Do Novo Ensino Médio ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Entre os anos de 1990 e 2010, o Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil tiveram em sua organização e funcionamento alterações sugeridas pelos Decretos nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), instituído pela reforma da educação que anunciou um Novo Ensino Médio, e pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que instituiu o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Esses Decretos apresentam orientações divergentes para a Educação Profissional e para o Ensino Médio, pois alteraram alguns dispositivos legais da educação brasileira e orientaram a elaboração de políticas educacionais de certa forma antagônicas entre si como vimos refletindo.

Essas alterações foram anunciadas à sociedade como reformas educacionais. Nessa perspectiva, reforçamos que, em política educacional, reformas são alterações das condições em que se desenvolvem as práticas de ensino sistematizadas. De acordo com Sacristán (1998), em políticas públicas de educação as reformas são propostas e apresentadas para buscar a melhoria da qualidade da educação ofertada. Para o citado autor, os efeitos sociais de uma reforma política dependem de ponto de vista. Assim, poderão ser avaliadas como reformas que proporcionaram melhoria ou não. Contudo, é preciso que tais reformas sejam analisadas na materialização das ações, observando-se a luta de classes e o inegável conflito existente entre Estado e sociedade.

Nesta dissertação, as reformas vêm sendo apresentadas em um conjunto de documentos que alteraram e modificaram a estrutura e organização do Ensino Médio e da Educação Profissional, a partir dos anos 1990 até o ano de 2010. Diante da trajetória histórica do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil (já apresentada na seção 2), compreendemos que as políticas não se comportam como um processo linear, mas como um

processo que abrange rupturas e continuidades do sistema político atrelado ao econômico de forma dialética. Se, em um primeiro momento, o vínculo era colonial de obediência, no século XXI o vínculo se dá por aderência do Estado ao sistema capitalista de produção.

Para as reflexões acerca dessas reformas, tivemos como fonte de pesquisa além da LDB vigente que “define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal” (BRASIL, 1996), os documentos apresentados na Figura 6.

Figura 6 - Quadro com os documentos Orientadores do Novo Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado (1997- 2010)

DOCUMENTOS	ORIENTAM O NOVO ENSINO MÉDIO	ORIENTAM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO
	Decreto nº 2. 208 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” (BRASIL, 1997).	Decreto nº 5. 154 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 providência” (BRASIL, 2004).
	Parecer CNE/CEB nº 16/99: “Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 1999).	Documento base da Educação Profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. (2007): “Orienta a Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007).
	Resolução CEB Nº 3 de 1998: “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 1998).	Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: “Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2010).

Fonte: Elaboração do autor desse trabalho (2015), com base nos documentos citados.

O procedimento de leitura desses documentos nos permitiu localizar e trabalhar na sistematização de fragmentos dos textos dos documentos selecionados organizando-os em quadros, a partir de três categorias de análise: Formação Humana Integral; preparação para o trabalho; articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional.

A análise dos documentos permitiu-nos também, apresentar uma visão panorâmica da organização e do funcionamento do Ensino Médio e da Educação Profissional, com base na Reforma do Novo Ensino Médio, como apresentados na Figura 7.

Figura 7 – Quadro com a organização do Ensino Médio e da Educação Profissional com Base na Reforma do Novo Ensino Médio

DIMENSÕES	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • As ações pedagógicas coerentes com valores éticos, políticos e estéticos
Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Parte comum e outra diversificada • Ensino Médio e Educação profissional com bases curriculares independentes • Relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos
Formação Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação em serviço • Formação para atender às diferentes etapas e modalidades de ensino
Financeira	<ul style="list-style-type: none"> • Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) • Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) • Programa de Expansão da Educação Profissional(Proep) • Redução de manutenção das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica da educação
Avaliativa	<ul style="list-style-type: none"> • Pelas competências básicas • Sistema de avaliação de resultados e indicadores • Enem

Fonte: Elaborado pelo autor desse trabalho (2015).

Com a reforma do Novo Ensino Médio a estrutura e organização do Ensino Médio e da Educação Profissional deveriam passar por modificações para atender às novas exigências de formação dos estudantes para a vida produtiva. Para essa formação se fez necessário que as práticas pedagógicas dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo às situações de aprendizagem, e os procedimentos de avaliação fossem coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiraram a Constituição Federal e a LDB vigente.

Esses valores foram organizados e apresentados por três eixos: sensibilidade, igualdade e identidade, os quais deveriam ser observados pela gestão escolar na organização curricular e nas práticas pedagógicas e didáticas de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 1998, que foram publicadas para orientar a política do Novo Ensino Médio.

Essa reforma permitiu compreender que não somente nesse contexto, mas também ao longo da história do nosso país, diversos projetos políticos produziram diferentes projetos curriculares para o Ensino Médio. De acordo com Zan (2009, p. 1), “o currículo pode ser compreendido, portanto, como uma

construção que se dá num campo de lutas e embates entre interesses diferentes e antagonicos.” Foi o que pudemos compreender ao analisarmos a política do Novo Ensino Médio. Isso porque a reorganização curricular do Ensino Médio nos anos de 1990 foi vista como fundamental para a integração do país no mercado global, pois houve a “preocupação em oferecer um ensino médio que fosse capaz também de promover a adaptação do aluno às novas formas de organização do trabalho (...)” (ZAN, 2009, p. 3).

Nessa perspectiva, o currículo do Ensino Médio voltava-se para as competências básicas, visto que a LDB preceitua que, em lugar de disciplinas ou conteúdos específicos, devem ser estabelecidas as competências de caráter geral. No contexto político e econômico da reorganização curricular, de acordo com Diógenes (2013, p. 40), as competências podem ser entendidas como “subconjunto de formação profissional no composto das transformações estruturais, tecnológicas, produtivas, e organizacionais do capital”.

A LDB é clara quando insere a experiência do trabalho no currículo do Ensino Médio como um todo e não apenas na sua base comum. Assim, nas DCNEM (1998):

Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo) está ancorada na teoria (fundamentos científico-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais. (BRASIL, DCNEM, 1998, p. 28).

O trabalho aparece como a categoria mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas tendo como referência a LDB em seus artigos 35 e 36, já referida. Assim sendo, na política do Novo Ensino Médio o trabalho é princípio organizador do currículo, não se limitando à formação profissionalizante, mas como constituição de conhecimentos. De acordo com Kuenzer (2007, p. 50), “o eixo do currículo deverá ser o trabalho compreendido como práxis humana e como práxis produtiva, a partir do que não há dissociação entre educação para o trabalho,

que não se confundirá com a formação profissional *stricto sensu*". Mas, na sua prática, o Novo Ensino Médio desvinculava a Educação Profissional nas ações curriculares, pois foram separados pelo Decreto nº 2.208/1997, demonstrando, assim, a existência de contradições nos fundamentos dessa política.

Partindo do princípio da formação geral para o trabalho e com base no Decreto supracitado, o currículo do Ensino Médio e da Educação Profissional técnica, na reforma educacional dos anos de 1990, torna-se independente, ou seja, não conta com uma base curricular comum. O aluno que desejar cursar a Educação Profissional deverá fazê-lo de forma concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, cursando dois currículos diferentes.

O currículo também deve ter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada. Ou seja, de acordo com o MEC e, (1998) devido às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, se faz oportuno dá autonomia à proposta pedagógica dos sistemas e das unidades escolares. Isso para contextualizar os conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida dos seus alunos (BRASIL, DCNEM, 1998).

Os mecanismos de avaliação com a reforma do Novo Ensino Médio passaram a ter, como referência, as competências de caráter geral que se forma em cada aluno. Foi para avaliar as habilidades e competências dos estudantes do Ensino Médio que, em 1998, foi criado o Enem. O público-alvo são os alunos que estão concluindo o 3º ano do Ensino Médio, ou já terminaram essa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, as DCNEM (1998) já traziam orientações claras. Vejamos:

Os sistemas de avaliação e indicadores educacionais só cumprirão satisfatoriamente essas duas funções complementares, se todas as informações por eles produzidas – resultados de provas de rendimento, estatísticas e outras – forem públicas, no sentido de serem apropriadas pelos interessados, dos membros da comunidade escolar à opinião pública em geral. (BRASIL, DCNEM, 1998, p. 30).

Inicialmente, o Enem teve a função apenas de avaliar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio, mas, a partir de 2009, ganhou outra conotação passando a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior. A partir daí, foram implementadas mudanças no

Exame que contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), assim como para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)²⁶ e certifica aqueles que não concluíram o Ensino Médio.

Essas mudanças foram previstas nas Diretrizes pelo Parecer CNE - CEB nº 05/2011:

XVI – a consolidação de sistemas nacionais de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

XVII – a reformulação do ENEM e sua utilização nos processos seletivos das Instituições de Educação Superior, visando democratizar as oportunidades de acesso a esse nível de ensino, potencialmente induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Assim, o Enem assumiu a função de avaliação sistêmica, porque auxilia na formulação de políticas públicas; de avaliação dos conhecimentos, de quem já terminou a Educação Básica; e de seleção ao acesso ao Ensino Superior, articulado ao Sistema Unificado de Seleção (SISU)²⁷.

Para o financiamento da Educação Profissional, com base no Decreto nº 2.208/1997, o Governo Federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal (JEAN SANTOS, 2007).

Esse financiamento é materializado por meio do PROEP. Apesar da crítica, por transferir parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada “é necessário reconhecer que a reforma da educação profissional e o PROEP foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma que, ao serem analisados a partir dessa perspectiva, revelam-se muito

²⁶ O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (BRASIL, 2004).

²⁷O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

eficientes” (BRASIL, 2007, p. 19). Esta é a análise dos formuladores da política e podemos dizer que não traz uma visão dialética da sociedade e nem do Estado, pois, naquele momento, a sociedade brasileira vivia momentos de intenso desemprego.

As instituições de Educação Profissional receberam recursos por meio do PROEP, com o objetivo de prestação de serviços à comunidade, para, assim aumentar sua capacidade de autofinanciamento e aos poucos o Estado deixar de custear a manutenção, ação coerente de um Estado neoliberal. Mas, conforme Diógenes (2013) o “PROEP e o PROMED conjugam os mesmos interesses de uma só problemática entendida como a questão educacional do momento: preparar a nova/velha classe social que vive-do-trabalho para as mudanças no mundo do trabalho.”

Por meio da Portaria nº 646/1997, as instituições federais que ofertavam o Ensino Médio com a Educação Profissional sofreram redução na oferta do Ensino Médio. Determinou essa Portaria que as instituições federais de educação tecnológica ofertassem até 50% das vagas para os cursos técnicos. Essa ação é compatível com a separação da Educação Profissional do Ensino Médio, bem como das instituições federais da educação tecnológica com a Educação Básica.

De acordo com o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio (2007, p. 21):

Merece ressaltar que a manutenção de 50% da oferta do ensino médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos promotores da reforma. Ao contrário, a ideia era extinguir definitivamente a vinculação das instituições federais de educação tecnológica com a educação básica. Na verdade, a manutenção desses 50% foi fruto de um intenso processo de mobilização ocorrido na Rede, principalmente, entre 17 de abril e 14 de maio de 1997, datas de publicação do Decreto nº. 2.208 e da Portaria no. 646, respectivamente.

Nesse contexto, a Rede Federal teve sua expansão limitada, ficando a cargo dos estados, municípios, ou das entidades privadas o aumento da quantidade de Centros de Educação Profissional. O deficiente financiamento público para essas instituições contribuía para a falta de qualidade no Ensino

Médio dessas escolas, frequentadas, principalmente, pelos filhos da classe trabalhadora (MOURA, 2012).

Depois de discorrermos sobre a organização do Ensino Médio e da Educação Profissional com base na reforma do Novo Ensino Médio, discutiremos, a seguir, acerca da organização do Ensino Médio e da Educação Profissional com base na reforma do Ensino Médio Integrado.

Figura 8 – Quadro com a organização do Ensino Médio e da Educação Profissional com Base na Reforma do Ensino Médio Integrado (2004-2010)

DIMENSÕES	ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Construção coletiva, participativa e democrática no Projeto Político-Pedagógico • Projeto político-pedagógico articulado com os Planos de Educação Nacional, Estadual e/ou Municipal
Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Base curricular única para a Educação Profissional e o Ensino Médio • Estruturado a partir das dimensões: ciência, trabalho, cultura e tecnologia
Financeira	<ul style="list-style-type: none"> • Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); • Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb);
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Enem • Três dimensões básicas de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica
Formação Docente	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de três eixos fundamentais: conhecimentos específicos de uma área profissional; formação didático-político-pedagógica; integração entre a EPT e a Educação Básica

Fonte: Elaborado pelo autor desse trabalho (2015), com base em: Brasil (2007), Moura (2007), Kuenzer (2007).

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, conforme orienta o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio (2007), deve ser gestado por meio de colaboração mútua entre os sistemas e redes públicas de educação e a partir da articulação entre as políticas setoriais do Estado, pois, “historicamente, a falta dessa articulação vem contribuindo, por um lado, para a superposição de ações e, por outro, para a falta da presença do estado brasileiro em muitas regiões do país” (BRASIL, 2007, p. 29).

O Regime de Colaboração configura um compartilhamento de responsabilidades entre os entes federais com as redes estaduais de Educação Básica e Profissional. De acordo com o Documento Base (2008, p. 30):

[...] análises das experiências de diversos programas educacionais do governo federal, em ambas gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso, conduzem a constatação de que o Regime de Colaboração entre os entes federados vem se realizando em meio a um contexto no qual a translação de responsabilidades tem levado não à cooperação, mas a um quadro de concorrência entre os entes federados. A par das poucas experiências academicamente avaliadas como bem sucedidas em torno da implementação do Regime de Colaboração.

Assim sendo, a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas federais, estaduais, municipais e distrital contribuíram para que esses sistemas estruturassem uma política de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional e programassem currículos integrados a partir de seus contextos.

Na conjuntura do Decreto nº 5.154/2004, a concepção de currículo para o Ensino Médio é de uma “seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula” (BRASIL, 2011, p. 40).

Dessa forma, o currículo do Ensino Médio deveria ser composto por uma parte nacional comum a ser complementada pela diversificada, de forma a integrar os conhecimentos, para desenvolver atividades integradoras e a interdisciplinaridade.

É a partir daí que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do Ensino Médio, com uma organização por disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte - totalidade por meio de atividades interdisciplinares) (BRASIL, 2011, p. 42).

Essa organização curricular deveria ser feita com base nos referenciais construídos sobre as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A partir desses eixos também deveria ser organizado o currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Nesse sentido, Kuenzer (2010, p. 17) ressalta que

O que não poderá ocorrer, em nenhuma hipótese, é desconsiderar as relações entre ciência, cultura e trabalho que caracterizam essa etapa de desenvolvimento, elaborando a escola um projeto que privilegie uma abordagem secundarista de caráter apenas propedêutico, ou uma abordagem pragmatista voltada predominantemente para o domínio restrito de forma de trabalho, uma vez que a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais.

Dessa forma, “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”, conforme o Documento Base (BRASIL, 2007).

Assim, buscava-se, com o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico uma prática educativa na qual o trabalho fosse um princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual. Para tanto, seria imprescindível a construção de um projeto político-pedagógico integrador, fundamentado no princípio da construção coletiva, participativa e democrática. Assim, as orientações do Estado previam:

Uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presente. A premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado a educação profissional é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional (BRASIL, 2007, p. 54).

Para a prática social e pedagógica do professor, foi exigida a formação docente inicial e continuada para atuar no Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Sobre a dimensão formação docente, encontramos que a proposta, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 (p. 28), é a criação de medidas que “articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores”.

A análise que fazemos acerca da formação docente nessa política, ratifica o posicionamento de Moura (2007) quando afirma que, para a formação de professores, numa perspectiva de o docente deixar de ser um transmissor

de conteúdos para ser um mediador do processo de ensino e aprendizagem, são necessários esforços em três dimensões diferentes: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que ainda vão iniciar a formação, ou seja, os futuros profissionais da educação profissional e tecnológica.

Assim, a formação dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional deveria ser ofertada observando três eixos fundamentais: conhecimentos específicos de uma área profissional; formação didático - política e pedagógica; integração entre a EPT e a educação básica. Os três eixos deveriam estar relacionados entre si e ofertados em cursos de pós-graduação vinculados à formação desses profissionais.

O financiamento para dar apoio à política do Ensino Médio Integrado advém dos recursos voltados para a Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica. Em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que aumentou o percentual de alguns impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios. No entanto, de acordo com França (2007, p. 195)

As propostas delineadas no âmbito do FUNDEB podem, ainda, ser consideradas insuficientes para tratar da totalidade dos problemas da educação e de seu financiamento. Assim, é preciso é preciso repensar se o FUNDEB, de fato vai resolver o principal problema do financiamento educacional no país, por meio da equalização de recursos. Esse é um debate que necessita permanecer na agenda política dos governos e da sociedade.

Desse modo, foram incluídas, no financiamento do FUNDEB, o Ensino Médio e a Educação Profissional. Apesar deste prevê o atendimento a alunos matriculados no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o financiamento do Ensino Médio Integrado pela esfera da Educação Profissional e Tecnológica, é ainda uma situação bastante complexa. O Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio (2007, p. 39) aponta essa situação ao trazer expresso:

“historicamente, esses recursos são insuficientes para atender às necessidades globais da educação profissional e tecnológica pública nas instâncias federal, estadual e municipal”.

Para o financiamento da Educação Profissional a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) aprovou, em 2010, o projeto de Lei (PLS 274/03) que cria o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (FUNDEP). O FUNDEP foi iniciativa do Senador Paulo Paim, do PT do Rio Grande do Sul, cujo documento expressa que: “Essa pode ser uma solução que ajude a perenizar o financiamento da educação profissional e tecnológica, em geral e, em particular, do Ensino Médio Integrado, tanto na modalidade EJA como na oferta dirigida aos adolescentes egressos do ensino fundamental.” (BRASIL, DOCUMENTO BASE, 2007, p. 39).

Na dimensão da avaliação do Ensino Médio, deveriam ser observadas as três dimensões básicas de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica. Sendo,

A avaliação da aprendizagem, que conforme a LDB pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. A avaliação institucional interna é realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como do seu plano de trabalho, que devem ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação. A avaliação de redes de ensino é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados. (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº 05, 2011, p. 36).

No âmbito da avaliação nacional, o Ensino Médio foi contemplado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que informa sobre os resultados de aprendizagem estruturados no campo de Língua Portuguesa e de Matemática. Esse sistema usa, também, os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que medem a qualidade de cada escola e rede, com base no desempenho dos estudantes em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

4.2 RUPTURAS E CONTINUIDADES NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (1990 - 2010)

Neste tópico, discutimos as rupturas e continuidades presentes nas políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, tendo como parâmetro a leitura do Decreto nº 2.208/1997 e do Decreto nº 5.154/2004 e de documentos oficiais que orientaram o Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil, no período em análise (1990 - 2010).

Assim sendo, torna-se pertinente apresentarmos o que significa ruptura política, aqui compreendida como o ato ou efeito de romper, de forma brusca e total, com algo que havia sido acordado anteriormente. Essa ruptura política se daria pela anulação de obrigações sociais e compromissos políticos. Tal ruptura pode ser observada em documentos impressos, em discursos que mostrem mudanças ocorridas nas políticas implementadas, seja por revoluções de tomada de poder, ou por meio do abandono das políticas de um governo anterior.

A seguir, apresentamos na Figura 9: Quadro Trechos dos documentos orientadores da Educação Profissional e do Ensino Médio nos anos Quadro trechos de 1990 e na Figura 10: Quadro Trechos dos documentos orientadores da Educação Profissional e do Ensino Médio de 2001 ao ano de 2010. Esses trechos dos documentos selecionados possibilitaram uma análise à luz da fundamentação teórica desta pesquisa que circula em torno de uma perspectiva histórico-crítica e dialética para a produção do conhecimento sobre uma temática de natureza educacional. Temos a intenção de mostrar rupturas e continuidades presentes nessas políticas na transição do século XX para o século XXI, observando a presença de indicadores de formação humana integral, de preparação para o trabalho e de articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio nos documentos selecionados.

Figura 9 – Quadro com trechos dos documentos orientadores da Educação Profissional e do Ensino Médio nos anos de 1990

DOCUMENTOS	CATEGORIAS		
	FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O ENSINO MÉDIO
Lei de Diretrizes e Bases da Educação ²⁸ (1996)	“III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Art. 35).	“§ 4º - A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional” (Art. 36).	“A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39)
Decreto nº 2.208/97 (1997)	***	“IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (Art. 1º)	“A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Art. 5º)
Parecer nº CNE/CEB nº 16/99	***	“A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica” (p. 579)	“A separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções apontadas”. (p. 577)
Resolução CEB nº 3 de 1998	“[...] e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas” (Art. 8º)	“[...] amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades[...]. cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho” (Art. 8º).	“O ensino médio, atendida a formação geral, incluído a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos ” (Art. 12)

Fonte: Elaborado pelo autor desse trabalho (2015), com base nos documentos citados.

²⁸ Utilizamos a LDB sem alterações decorrentes dos Decretos 2.208 de 1997 e 5.154 de 2004 (BRASIL, 1996).

A LDB vigente esteve em trâmite no momento em que o País saía de um período ditatorial, e, nesse contexto, havia conflitos em torno de projetos diferentes de sociedade (GERMANO, 2005). No âmbito da educação, os debates são derivados de lutas por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos. Segundo Silva (2003, p. 20);

A elaboração final da LDB, bem como os encaminhamentos posteriores para promover a reforma educacional, coincidem com o momento no qual o Brasil está consolidando a estabilização monetária que permitiu o estreitamento de relações econômicas com o Fundo Monetário Internacional, viabilizando a inserção do país no contexto de “mundialização do capital”. A estabilidade monetária, travestida de estabilização econômica, tem propiciado, ainda, a obtenção de financiamento junto a organismos externos, como por exemplo, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Conforme essa autora, termos como flexibilidade, diversificação das formas de financiamento, desregulamentação, ajustes e adequações às novas modalidades e condições de trabalho devem ser rigorosamente observados, sob pena de cessarem convênios e “ajudas” o que demonstra o poder instituinte do discurso legal.

Nesse contexto, o processo de elaboração da nova LDB, no que se refere à educação no Ensino Médio, à época 2º Grau, e à Educação Profissional, houve e permanece o impasse da dualidade histórica brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005): ofertar um 2º Grau com a Educação Profissional técnica ou um 2º Grau em seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos (BRASIL, 2007).

Em face da escolha da segunda opção, a educação brasileira ficou organizada em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Profissional aparece no Capítulo III da LDB, inicialmente constituída por três artigos. Assim, analisamos a LDB (1996) a partir de alguns trechos retirados do texto desse documento, conforme as categorias selecionadas.

Os trechos retirados, conforme a categoria formação humana integral, apontam que, entre as finalidades do Ensino Médio, a formação geral dos estudantes deve ser primordialmente atendida, pois essa preparação deve ser primeiro - como pessoa humana, para, depois, prepará-los para alguma atividade profissional. O termo “formação geral” presente no texto nos leva a

interpretá-lo como formação de base científica para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, apontando para formação e desenvolvimento humano.

Essa formação humana integral é necessária não apenas para a humanidade desenvolver sua convivência em sociedade, mas também o é para ingressar no mercado de trabalho, visto que o sistema de produção cobra as mesmas potencialidades que o desenvolvimento integral dos sujeitos exige. Assim, há uma relação entre as competências necessárias para a formação cidadã e para as atividades produtivas, e a educação torna-se, então, peça fundamental para o desenvolvimento da sociedade (KUENZER, 2000).

Apesar disso, o Parágrafo 2º, do art. 36, da LDB, institui que “O ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” No entanto, o art. 40 institui que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

No que se refere à preparação dos estudantes para o trabalho, a Lei explica que essa preparação deve ser feita a partir de uma formação geral para o trabalho, e não formação para uma profissão. Mas, uma educação geral em que o aluno se aproprie de conhecimentos básicos e gerais que possibilitem continuar aprendendo na continuação dos estudos, ou atuando no mundo do trabalho.

Dessa forma, a Educação Profissional técnica não é tarefa atribuída ao Ensino Médio, e rompe com o estabelecido pela Lei nº 5.692/1971, que atribuía ao 2º Grau a dupla função de preparar para o prosseguimento dos estudos e para uma profissão técnica. Nesse sentido, Kuenzer (2010) ressalta que, nas novas determinações do mundo social e produtivo, o Ensino Médio, nos anos de 1990, teve dois novos desafios: sua democratização e a formulação de outra concepção, que previa a formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica.

A LDB vigente apresenta a concomitância como forma de articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, ou seja, apresenta a possibilidade de os alunos matriculados no Ensino Médio terem acesso à Educação

Profissional, em forma de cursos de Educação Profissional em nível médio, com matrícula e currículo independentes.

No art. 39, da LDB, é mencionada a possibilidade da integração da Educação Profissional às diferentes formas de Educação, mas, não diretamente à articulação dessa modalidade com o Ensino Médio. A integração apresentada não visa à formação humana integral dos sujeitos, por meio da integração curricular da Educação Básica à Educação Profissional, visto que a Educação Profissional integrada às diferentes formas de Educação está para o desenvolvimento de aptidões exigidas aos sujeitos para a vida produtiva. Ou seja, formação estritamente para atender às demandas de profissionais para o mercado capitalista (MOURA, 2012).

No ano de 1997 foi publicado o Decreto nº 2.208 que regulamentou os dispositivos da LDB referentes à Educação Profissional, definindo seus objetivos e níveis, além de estabelecer orientações para a formulação dos currículos dos cursos técnicos. Neste o PROEP e as ações dele decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. “Nesse contexto, o ensino Médio retoma legalmente o sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas: Uma delas é concomitante, a outra forma é a Sequencial.” (BRASIL, 2007, p. 19).

Nesse sentido, uma das mais importantes mudanças implementadas pelo Decreto nº 2.208/1997 refere-se à Educação Profissional Técnica, cuja organização curricular passa a ser própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial. Segundo Kuenzer (2010, p. 35):

[...] não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, e ao mesmo tempo extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada com a constituição de uma única rede, não se colocando mais a discussão da equivalência.

Diante do que a autora coloca, o teor do Decreto nº 2.208/1997 não é suficiente para transformar uma sociedade dividida em classes sociais, em que crescem as exclusões na mesma medida em que diminuem os recursos e

investimentos públicos em projetos, necessários à garantia dos direitos de cidadania, entre esses, a educação.

A Resolução CEB nº 3/1998: “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 1998). Tais Diretrizes Curriculares configuram um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica das escolas (BRASIL, 1998).

As DCNEM de 1998 chegam como parte da reforma do Ensino Médio, apresentando a vinculação da educação com o mundo do trabalho à transformação cidadã, como direitos e deveres, necessários para a vida social. Essas, de acordo com Andrade (2005), foram impostas pelos organismos internacionais e nacionais e incorporadas de forma automática pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, devido estar em sintonia com as grandes linhas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), cujo objetivo: “caracterizava-se pela definição de diretrizes educacionais que visam adaptar a educação dos países em desenvolvimento a nova ordem econômica mundial” (ANDRADE, 2005, p. 76), conforme discutimos nas seções anteriores.

As Diretrizes propõem um novo currículo para o Ensino Médio a partir de quinze artigos que tratam de valores éticos e morais e cinco artigos que tratam de concepções e princípios pedagógicos coerentes com as perspectivas de educação propostas na LDB, que institui, no art. 26 que; “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada”.

Assim, vemos que a determinação de uma base nacional comum e de uma parte diversificada para o Ensino Médio é uma tentativa de proporcionar às instituições educativas flexibilidade no ensino, ao mesmo tempo em que reforça a autonomia na elaboração de suas propostas curriculares, que não devem fugir dos princípios constitucionais e da LDB. Dessa forma, tais diretrizes vão interferir substancialmente na condução dos currículos escolares, dado que essa autonomia é relativa. De acordo com Silva (2003, p. 20):

A composição curricular entre base comum e parte diversificada não se constitui propriamente em uma inovação. A intenção de se instituir mínimos curriculares nacionais, salva guardando características locais, já estava presente nas instruções legais que antecedem à legislação atual. Essas determinações constavam da Lei 5692/71, que, em seu Art. 4º, previa a organização dos currículos das escolas de 1º e 2º graus composta por um núcleo comum obrigatório e por uma parte diversificada.

O Parecer CNE/CEB nº 16/1999: “Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. (BRASIL, 1999). Essas diretrizes têm bases legais no Decreto nº 2.208/1997 e orientam somente o Nível Técnico da Educação Profissional. Nesse Parecer, duas indicações do Aviso Ministerial n.º 382/1998 são consideradas premissas básicas: as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição pode construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

O Parecer CNE/CEB nº 16/1999 enfatiza que a Educação Profissional, na LDB, não substitui a Educação Básica, tampouco com ela concorre. Justificando que, a valorização de uma não representa a negação da importância da outra, e que a melhoria da qualidade da Educação Profissional pressupõe uma Educação Básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento.

As DCNEM são destinadas a orientar uma organização curricular para a Educação Profissional de Nível Técnico de forma independente e articulada ao Ensino Médio. Ademais, a associação da formação técnica deve ter uma sólida Educação Básica, com o objetivo de adequar o currículo às tendências do mundo do trabalho, conforme orienta o Decreto Federal nº 2.208/1997.

Todo esse conjunto de ações – proposições curriculares e programas de expansão - tem sido caracterizado, pelo discurso oficial, como processo de reforma educacional “justificado pela necessidade de adequar a educação brasileira às mudanças que têm ocorrido no cenário econômico mundial e que

trariam como imperativo a extensão da escolaridade obrigatória” (SILVA, 2003, p. 20). Todavia, a realidade educacional do país nos impõe afirmar que os descaminhos políticos da educação brasileira ainda nos impossibilitam de visualizar onde se quer realmente chegar, conforme nos mostra o caminho histórico já percorrido.

Figura 10 - Quadro com trechos dos documentos orientadores do Ensino Médio e da Educação Profissional (2001- 2010)

DOCUMENTOS	TRECHOS LOCALIZADOS POR CATEGORIAS		
	FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO	PERSPECTIVA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O ENSINO MÉDIO
Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001	***	***	***
Decreto nº 5.154/2004	***	***	“§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I – integrada...” (Art. 4º)
Documento Base da Educação Profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. (2007)	“Discutiremos aqui o primeiro sentido do ensino médio integrado, de natureza filosófica, que atribuímos à integração.” (p. 40).	“Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas” (p. 45).	“A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.” (p. 41)
Resolução nº 4/2004	“III- o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (ART. 26).	“§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (ART. 26).	“Art. 30. A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.”

Fonte: Elaboração do autor desse trabalho (2015), com base nos documentos supracitados.

Em 2003, como já enfatizamos, houve seminários nacionais para discutir a realidade do Ensino Médio no Brasil e novas perspectivas de construção de uma política para essa etapa de ensino. Nesses seminários ficaram evidentes

duas concepções de Educação Profissional: uma baseada no Decreto nº 2.208/1997, que determinou a cisão entre a Educação Profissional e o Ensino Médio; a outra concepção na perspectiva de integração das políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional.

De acordo com o Documento Base para a Educação Profissional de Nível Técnico no Ensino Médio (2007, p. 6):

A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Diante disso, em 2004 foi revogado o Decreto nº 2.208/1997, pelo Decreto nº 5.154, amplamente discutido com a sociedade. A razão para a apresentação desse Decreto foi a de se argumentar que a LDB (1996), em seu art. 39 estabelece que: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Portanto, a integração da Educação Profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico seria a prerrogativa a ser seguida. O art. 40, por sua vez, estabelece que a Educação Profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada (BRASIL, 2007, p. 07).

Dessa forma, o Decreto nº 5.154/2004 veio trazer a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, com uma base curricular única, com o objetivo de oferecer formação humana integral aos sujeitos. A concepção de formação humana integral sugere superação do ser humano cindido, historicamente, pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional (CIAVATTA, 2005).

A Resolução nº 4/2010 “define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2010), com base no Decreto nº 5.154/2004 e na LDB nº 9.394/1996. Para o Ensino Médio, essa Resolução estabelece a preparação básica para a cidadania e o trabalho. O trabalho adquire assim, nessa política, o sentido de princípio educativo, já que desenvolvimento dos sujeitos deve ser como pessoa humana, para isso, deve ser incluída a formação ética e estética, para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos que cursam o Ensino Médio.

Nesse sentido, o currículo do Ensino Médio deveria ser elaborado em uma perspectiva de formação humana integral, com uma base unitária sobre a qual poderiam se assentar possibilidades diversas como: preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas, na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica e na cultura, como ampliação da formação cultural. Segundo Silva (2015, p. 09),

Se a intenção das diretrizes curriculares para o ensino médio é encaminhar uma organização pedagógico-curricular que conduza os estudantes na direção de uma formação que leve à reflexão e à crítica, e se o caminho para isso seria a articulação dos saberes escolares às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, consideramos pertinente submeter ao tensionamento crítico essas dimensões e analisar a potencialidade formativa nelas presentes, considerando o caráter histórico das condições em que são produzidas e adquirem objetividade.

As DCNEM também são discutidas no Parecer CNE/CEB nº 5/2011. De acordo com esse documento, a elaboração de novas DCNEM se fez necessária para atender às novas exigências educacionais, decorrentes: da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional.

Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, PARECER CNE/CEB nº 5, 2011, p. 8).

Assim, as DCEM se constituíram num documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas para oferecer à comunidade escolar orientações para a estruturação de um novo currículo para o Ensino Médio. Essas diretrizes visavam atender às expectativas de uma escola de qualidade que garantisse o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem, na constituição da cidadania e na preparação para o mundo do trabalho (BRASIL, 2011).

O Parecer discorre ainda sobre as DCNEM a partir de discussões sobre direito social à educação com qualidade e sobre a história do Ensino Médio no Brasil. Essa história, (como vimos na seção 2), marcada pela falta de identidade dessa etapa da educação, sobre os sujeitos estudantes do Ensino Médio, enfatizava a concepção de juventudes e o Ensino Médio para os indígenas, quilombolas e pessoas com necessidades educativas especiais. Sobre os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social, ressalta que, para isso, devem aparecer, no currículo, o trabalho, a ciência e a cultura como dimensões da formação humana e sobre os desafios do Ensino Médio e da profissionalização, em uma perspectiva de emancipação humana, intelectual e social dos estudantes.

Para acompanhar a medida da integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, o Governo Federal apresentou uma ação política com princípios e diretrizes para as instituições e sistemas de ensino por meio do Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio (2007).

O Documento traz concepções e princípios para discutir o Ensino Médio Integrado e expressa uma concepção de formação humana, com base na

integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação *omnilateral* dos sujeitos. Essas dimensões compreendem: o trabalho, a ciência, tecnologia e cultura. O trabalho entendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitaria o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (MOLL, 2010).

O Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio (BRASIL, 2007) traz a concepção de pesquisa como princípio educativo, como trabalho de produção do conhecimento. Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual, ao ser assumido no Ensino Médio Integrado, contribui para a formação de sujeitos autônomos. Ressalta, também alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado, como, por exemplo, a construção coletiva, participativa e democrática. De acordo com Silva (2015, p.11):

A formação pelo princípio do trabalho, em que pese a proposição de se orientar para a autonomia, está circunstanciada pela forma que assume o trabalho na sociedade atual, bem como pelos requisitos de formação impostos pelo capitalismo. Adorno (1995) em O que significa elaborar o passado demonstra o quanto a formação dos indivíduos é determinada pelas condições objetivas em que se dá a base material da produção da existência humana.

Diante disso, percebemos que as políticas de formação são determinadas pelas condições objetivas em que se dá a base material da sociedade e que as políticas quando constituídas são carregadas de intencionalidades e de ideologias. Por isso, acreditamos que identificar a ocorrência de rupturas e as continuidades nas políticas para a Educação Profissional e para o Ensino Médio, no período em análise, nos ajuda a construir um conhecimento científico acerca do que foi proposto para a formação dos estudantes do Ensino Médio e da Educação Profissional, na transição do século XX para o século XXI.

A seguir, discutiremos, com base nos documentos legais já apresentados e discutidos, o que eles trazem, em seus discursos propositivos

que nos permitem observar as rupturas e continuidades políticas que norteiam as políticas do Novo Ensino Médio e do Ensino Médio Integrado.

Iniciamos a análise pela LDB vigente, no período de 1990 a 2010, quando sofreu várias alterações nos artigos que orientam o Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil. A partir dessas alterações identificamos e discutimos as rupturas e continuidades ocorridas nas políticas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Em síntese, essas alterações propõem para o processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, o aprimoramento do uso das linguagens como meio de constituição dos conhecimentos.

O trabalho e a cidadania aparecem como os principais eixos para que o estudante possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. Para a formação do educando como pessoa humana, ressalta a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, além de apresentar o Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, tendo como princípio a formação geral, unindo a formação tecnológica, porque a preparação para o trabalho deve ser geral, e não, especificamente, técnica. Para tanto, todos os currículos deverão contemplar, de acordo com Kuenzer (2010, p. 45):

Os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo; as habilidades tecnológicas básicas; as categorias de análise que propiciem a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história.

A LDB, em 1997, teve regulamentados os artigos 36 a 42, por meio do Decreto nº 2.208 no referido ano. Com isso, são estabelecidas novas diretrizes para a Educação Profissional brasileira, organizando a relação entre Educação Profissional e Ensino Médio.

Em face da análise, percebemos que o Decreto nº 2.208/1997 definiu a Educação Profissional presente na LDB, e seus objetivos, assim como os níveis dessa modalidade, visto que, anterior ao Decreto, constava na Lei, apenas, a possibilidade de articulação da Educação Profissional com o ensino regular. Assim, ficou estabelecido pelo Decreto (1997):

I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.
(BRASIL, DECRETO nº 2.108, 1997).

Desse modo, percebemos uma organização da Educação Profissional tanto na educação não-formal quanto nos níveis de educação brasileira. Quando não relacionada à escolarização, a Educação Profissional reafirma a incumbência da preparação dos indivíduos para atividades produtivas. Isso é justificado pelo contexto econômico no qual houve a reforma, pois, de acordo com Andrade (2005, p. 68):

[...] a nova ordem econômica capitalista requer novos padrões educacionais, tendo em vista que as novas formas de produção (leia-se novo padrão de acumulação capitalista) sugerida como chamada terceira revolução industrial necessita que os trabalhadores assimilem novas formas de padrões de condutas e relações sociais necessárias às novas formas de organização social da produção.

Ainda na concepção, de formar para as atividades produtivas, foram estabelecidos os níveis de Educação Profissional de acordo com o nível de escolaridade. Dizemos isso porque a relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica e com o Ensino Superior consiste apenas, em categorizar os tipos de cursos que serão ofertados. Nesse sentido, vai depender do nível em que se encontrem os sujeitos, como serão exigidas habilidades e competências profissionais distintas e como serão conferidos os certificados de qualificação profissional.

O art. 5º - do Decreto nº 2.208/1997 determina que a Educação Profissional de Nível Técnico terá organização curricular própria independente do Ensino Médio, sendo possível a oferta de forma concomitante ou sequencial, conseqüentemente alternando-se devido a isso, altera-se o Parágrafo 4º, do art. 36, da LDB (1996). A modificação foi para legitimar, nas diretrizes da educação brasileira a separação da Educação Profissional da Educação Básica. Assim, o Ensino Médio ganha o sentido puramente propedêutico, ou seja, sem a oferta do ensino técnico. Sobre isso, Kuenzer(2009, p. 36)

É com essa realidade que o Ensino Médio deverá trabalhar, ao estabelecer suas diretrizes curriculares: um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. É a partir dela que se há de tratar a concepção. Se, por um lado, a crítica à dualidade estrutural mostra seu caráter perverso, por outro simplesmente estabelecer um modelo único não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade.

O ensino técnico passa a ser complementar ao Ensino Médio, mas ressaltamos que, para a forma concomitante, o aluno deveria ter cursado o primeiro ano do Ensino Médio; assim, ao final, contaria com duas formações. Isso significa que, para cursar o Ensino Médio e a Educação Profissional, paralelamente, o aluno teria que frequentar a escola, pelo menos, dois turnos. E os jovens que trabalham durante o dia e frequentam cursos noturnos como fariam?

De acordo com o Projeto de Lei nº 1.630,²⁹ de 1996, os alunos dos cursos noturnos poderiam cursar o Ensino Médio e a Educação Profissional, de forma concomitante, por meio de módulos, com duração de cinco anos, o que facilitaria o acesso aos cursos profissionalizantes, pois isso já acontecia nas Escolas Técnicas Federais. Dessa forma, podemos dizer que não aconteceria a integração da Educação Profissional à Educação Básica.

A partir do Decreto nº 2.208/1997, as diretrizes para a Educação Profissional são ampliadas, contemplando os critérios essenciais para a formação exigida por um contexto global da economia, em que as ações neoliberais se intensificaram no Brasil, como já discutimos na primeira sessão. Segundo Zan (2009, p. 5), é possível observar nos documentos curriculares dos anos de 1990 “a orientação política fundamentada nos princípios do neoliberalismo e a preocupação com a constituição de um modelo de ensino médio que proporcione a adaptação dos jovens as atuais condições sociais e produtivas”.

Esse modelo estrutural da Educação Profissional materializa a dualidade de forma bastante explícita, considerando que a Educação Profissional não faz parte da educação básica brasileira. Assim, o Decreto nº 2.208/1997 não

²⁹ Proposta de lei enviada a Câmara de Deputados. A proposta tratava da Educação profissional e também reformava vários aspectos da Rede Federal de Escolas técnicas. A aprovação da LDB de 1996 e o Decreto 2.208 de 1997 dispensaram o PL.

trouxe apenas uma reforma educacional, mas também toda uma reorganização de funcionamento da Educação Profissional com base em propostas neoliberais homogeneizantes.

Com o início do mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, aumentou o debate acerca do Decreto nº 2.208/97 em relação à separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Em decorrência desses debates, resultou uma mobilização dos setores educacionais, em busca da retomada de discussão sobre a possibilidade de um currículo para o Ensino Médio capaz de proporcionar a formação de indivíduos comprometidos e capazes de articular, de forma criativa, as dimensões do fazer, do pensar e do sentir. Esse currículo forneceria uma sólida e atualizada formação científica, tecnológica, cultural, ética e profissional (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº 39, 2004).

De acordo com Moura (2012, p. 49), “em 2003, ocorreram seminários nacionais sobre o EM e sobre a EP, cujo cerne foi a relação entre esses dois campos do conhecimento. Intensas polêmicas sedimentaram as discussões políticas das quais resultou o Decreto nº 5.154/2004”. Para esse autor, a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, proposta pelo Decreto supracitado, representa alguma expectativa de avanço em direção a um Ensino Médio acessível e igualitário para todos.

O Decreto nº 5.154/2004 inicia as novas diretrizes para a Educação Profissional. De acordo com o art. 1º:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, DECRETO Nº 5.154/2004).

Dessa forma, a formação inicial e continuada de trabalhadores veio substituir os cursos denominados de nível básico, tendo, por princípio, as mesmas finalidades. Ou seja, a mudança se deteve na nomenclatura. Com

isso, fizeram-se necessárias alterações na LDB (1996), no que se refere à Educação Profissional.

O Decreto nº 5.154/2004 regulamenta o Parágrafo 2º, do art. 36 e os art. 39 a 41 da LDB, os mesmos que foram regulados pelo Decreto anterior. O Decreto não rompe com a separação do Ensino Médio com a Educação Profissional, apenas, apresenta a forma integrada de articulação da Educação Profissional com a Educação Básica, pois, no Parágrafo 1º, do art. 4º, do Decreto são apresentadas as formas de articulação da Educação Profissional Técnica de nível médio: integrada, concomitante, e subsequente. Nesse sentido, corroboramos a análise de Moura (2012) quando ressalta que: essas múltiplas possibilidades constituem-se em um bom indicativo das polêmicas em torno da instrumentalização da educação, especialmente no campo da Educação Profissional.

A forma integrada do Ensino Médio à Educação Profissional tem base curricular única. As formas de cursar a Educação Profissional concomitante ou subsequente ao Ensino Médio têm base curricular independente, permanecendo como possibilidades presentes na LDB (1996), sem nenhuma alteração. Isso contribuiu para a elaboração de políticas que incentivassem a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio a partir de uma base curricular independente.

Em 1998 foram publicadas as DCNEM, com os seguintes objetivos:

Sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB; explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional; dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho. (BRASIL, PARECER nº 15, 1998, p. 5).

Do ponto de vista de Kuenzer(2010, p. 58):

A construção de nova proposta pedagógica para o Ensino Médio, essas mudanças trazem novos desafios. Sem sombra de dúvida, a exigência de mais domínio de conhecimentos científico- tecnológicos e de desenvolvimento de competências cognitivas superiores através da expansão da escolaridade, principalmente do nível médio, é positiva; o problema é que não é, necessariamente, para todos.

Na Reforma para o Novo Ensino Médio observamos um outro princípio importante, voltado para avaliação, é o da competência, conceito destacado como elemento orientador do currículo, visto que o desenvolvimento de competências básicas é colocado como algo que levará os estudantes à autonomia para continuar aprendendo, criando assim a possibilidade de inserção no mundo do trabalho.

Essa reforma orienta que, para o desenvolvimento das competências são necessárias práticas diferentes das que vinham sendo propostas: memorização de informações, que atendiam a outras exigências do mundo do trabalho, que não são mais as mesmas, pois o mundo mudou e o Ensino Médio precisa acompanhar essas mudanças na formação dos seus estudantes, por meio da formação por competências (BRASIL, PCNEM, 1998).

De acordo com Rovai (2010, p. 33), “[...] a pedagogia que ancora a formação por competência tem visão funcional, centrada no processo adaptativo, de cunho eminentemente psicológico, cuja dinâmica pressupõe o preparo para a mobilidade entre diferentes ocupações-base no novo profissionalismo, visando à empregabilidade [...]”.

As Diretrizes ainda reforçam que não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, e não pode ser confundida com a formação profissional (BRASIL, DCNEM, 1998). Essas propostas para Ensino Médio vieram acompanhadas de um discurso que enfatiza a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação, e cada vez mais instável, que agora demanda uma preparação para a “vida”. Estavam em acordo com a política do Novo Ensino Médio e com a concepção de formação escolar trazidas pelo governo FHC. Segundo Diógenes (2013)

Nas exigências dessa nova economia, cuja centralidade é o desemprego estrutural e as novas qualificações flexíveis para quem permanece no mercado, as noções de habilidades e de competência são os princípios-chave da formação. A flexibilização organizacional da planta produtiva determina o viés das reformas de Educação que, por meio da racionalidade técnica, tornando-se orgânica à lógica do capital.

Com o Decreto nº 5.152/2004, seria coerente a elaboração de novas diretrizes que combinassem com a concepção de educação, apresentada pelo novo governo e pelo Decreto. Contudo, o que foi elaborado e publicado a princípio, foi o Parecer nº 39/2004³⁰ que trouxe algumas orientações curriculares para o Ensino Médio. Entre as orientações, estão presentes algumas contradições, tais como: o Parecer deixa claro que as Diretrizes aprovadas, em 1998, sob o Decreto nº 2.208, “continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.254/2004” (BRASIL, 2004).

Constitui, então, uma nova situação pelo Decreto nº 5154/2004, no que se refere à organização e articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, sem entrar em choque com as diretrizes propostas no contexto gerado pela vigência do Decreto nº 2208/1997. Isso era algo contraditório e difícil de entender diante dos fundamentos antagônicos assumidos pelos dois Decretos.

Ademais consideramos incoerentes as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio contidas na Resolução nº 04/1999³¹, visto que necessitavam de significados que atendessem às novas concepções, pautadas em outro contexto social e, na sua essência, tinham, em suas expressões discursivas, propostas divergentes para a formação dos alunos.

Algumas divergências, apontadas pelo Parecer CNE/CEB nº 39/ 2004, deveriam ser corrigidas no conjunto das DCNEM e para a Educação Profissional Técnica para o Ensino Médio, naquilo que se apresenta como incoerente, tais como:

- a) a organização da Educação Profissional que ganhou uma nova forma: antes em níveis, hoje em cursos e programas
- b) a articulação definida pelo Decreto nº 5.154, que institui a forma integrada de articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, que difere da definida no Decreto revogado
- c) o Decreto nº 2.208/1997, em seu art. 5º, estabelece o limite de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio para o aproveitamento no currículo da preparação profissional; já o Decreto nº 5.154 /2004 não estabelece percentual.

³⁰Aplicação do Decreto nº 5.154 de 2004 no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

³¹ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

Para garantir as principais complementações exigidas, nos termos das DCNEM e para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, podemos observar, no Parecer CNE /CEB nº 39/2004, algumas soluções apontadas para as divergências encontradas na construção dessa nova proposta para o Ensino Médio e a Educação Profissional:

- a) a inclusão de um § 3º no art. 12, da Resolução CNE/CEB nº 3/2004 deixava claro que não haveria dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, segue essa última se confundiria com a formação profissional. A inclusão de um parágrafo foi necessária para explicitar o exato significado do § 2º do mesmo artigo (PARECER CNE/CEB nº 39/2004). Vejamos:

§ 3º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, **poderá preparar para o exercício de profissões técnicas**, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos. (BRASIL, 2004, grifo nosso)

- b) A alteração foi na redação do art.13 da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, de modo a possibilitar a forma integrada de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio (BRASIL, 2004).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, prevê os princípios e finalidades do Ensino Médio, de acordo com o que já estava preconizado na LDB, na qual o Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica deve preparar os sujeitos para o exercício da cidadania e do trabalho, tendo como princípio educativo, continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores.

Acrescenta, ainda, que, o Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas. É definida que a gestão do currículo inscreve-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado, prevê currículos flexíveis, com diferentes alternativas (BRASIL, 2010), e em 2011 foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 5 que apresenta e contextualiza as

DCNEM, as quais citam os principais marcos normativos já vigentes na área e os programas e ações que vinham sendo adotados como política educacional para o Ensino Médio.

No início do Parecer, é feita uma síntese das orientações legais que modificaram direta ou indiretamente o Ensino Médio. Nas principais mudanças, aparece a aprovação da Lei nº 11.741/2008, que reforça a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

No Parecer CNE/CEB nº 5/2001 é ressaltado que o contexto no qual se insere o Ensino Médio é distinto daquele existente em 1998, pois, segundo o texto, o momento em que vivemos é de crescimento econômico e de mais investimentos na educação do Brasil. No entanto, o Parecer traz algumas contradições: certa estagnação do Ensino Médio, especificamente no que tange à quantidade de estudantes que se matricularam e/ou concluíram essa etapa da educação. A explicação dada no Parecer para essa situação é que não tínhamos um Ensino Médio tão atraente, que não atenderia nem à demanda de preparação geral para o trabalho, tampouco à de formação para a cidadania.

Assim, a estrutura do Ensino Médio estava insuficiente e inadequada às necessidades, tanto da sociedade quanto dos jovens que o frequentam, sendo necessário: “dar uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional, retomar a discussão sobre as formas de organização dos saberes e reforçar o valor da construção do projeto político-pedagógico das escolas” (BRASIL, 2011).

Entretanto, apesar do discurso e de vivenciarmos uma conjuntura política e social aparentemente diferente, os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas Diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo, tiveram continuidade.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (1999) estão de acordo com o que dispõe a LDB em seus artigos 39 a 42, quando concebe “a educação profissional integrada às diferentes formas de

educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada”, na perspectiva do exercício pleno da cidadania (BRASIL, 1996).

No texto do Parecer CNE/CEB nº 16/1999, é destacado que a reprodução da dualidade na educação tem sido consequência do não entendimento que a Educação Profissional, e eu esta deve ser vista como direito à educação e ao trabalho. Remete o Parecer para a compreensão de Educação Profissional relacionada unicamente à “formação de mão de obra”, mas essa exige além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BRASIL, 1999).

No que concerne às Diretrizes para Educação Profissional de Nível Técnico articulado ao Ensino Médio, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 ressalta que essa articulação tem dois significados importantes: o conteúdo valorativo das condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na Educação Básica quanto na Profissional.

No entanto, não se deve fazer essa articulação a partir de uma base comum, axiológica e pedagógica, considerando que a Educação Profissional tem especificidades e identidade própria. “Mas, na sua articulação com o ensino médio a educação técnica deve buscar como expressar, na sua especificidade, os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam” (BRASIL, 1999, p. 18).

A independência entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico é justificada como vantajosa para os estudantes e para as instituições de Educação Profissional, pois os alunos teriam mais flexibilidade na escolha de seu percurso formativo, não ficando preso a uma habilitação profissional, vinculada a um Ensino Médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de Educação Profissional que podem, permanentemente, rever e atualizar os seus currículos.

Essa defesa partiu do pressuposto de que a pessoa que procura uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve ser alicerçado em outros adquiridos em uma sólida Educação Básica preparatória do cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e adequadas às demandas de um mercado em constantes mudanças. Isso porque o setor produtivo torna-se cada vez mais exigente, conforme a globalização e seus processos discutidos na seção 1.

Nesse sentido, as habilitações profissionais deveriam ser reorganizadas por áreas profissionais. Essa possibilidade da adoção de módulos na Educação Profissional de Nível Técnico, assim como a certificação de competências, foram as “grandes inovações” trazidas pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 para a Educação Profissional, mas não chega a ser uma ruptura com as políticas anteriores, visto que, em essência, postulam a continuidade da formação dual na educação brasileira.

O discurso presente no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 que trata da articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, difere do que traz o texto do Documento-Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio (2007). Esse Documento apresenta um panorama de Educação Profissional e de Ensino Médio a partir da década de 1980, na gênese da LDB (Lei nº 9.394/1996) e da reforma da Educação Profissional da segunda metade dos anos 1990. Traz como finalidade discutir uma nova chance para a Integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, por meio do Decreto nº 5.154/2004. Assim também coloca em pauta a necessidade de uma política pública educacional de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa análise nos mostra certa ruptura entre o discurso do Parecer de 1999 e o discurso do Documento de 2007.

Há uma preocupação no discurso do Documento de 2007 em explicitar uma concepção de educação baseada no Decreto nº 5.154/2004, que aponta a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio. Devendo esse se voltar para a articulação entre as políticas setoriais do Estado Brasileiro, com a necessária interação entre o MEC e os Sistemas de Ensino, com quadro

docente próprio e sua formação e com o financiamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio. Esses são, pois, considerados elementos fundamentais para fazer funcionar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio de forma emancipadora para os sujeitos.

Ao lermos o Documento Base para a Educação Profissional de Nível Técnico (2007), vimos uma proposta de Educação Profissional pautada nas concepções e princípios de formação humana integral, de trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana, de trabalho como princípio educativo, da relação parte-totalidade na proposta curricular. Acreditamos que, o fato da concepção de formar integralmente os sujeitos é parte da luta contra-hegemônia da Educação Profissional, preconizada na proposta do Documento, mas não garante sua implementação, tampouco uma educação com qualidade social referenciada.

Partindo da análise realizada nos Documentos orientadores da Educação Profissional e do Ensino Médio no Brasil, nos anos de 1990 até 2010, este último considerado o ano final do PNE (2001-2010), tendo como objetivo encontrar as rupturas e continuidades nessas políticas, concluímos que:

1. As alterações educacionais, ocorridas nesse período, não trazem rupturas políticas, já que nenhuma apresentou, de fato, a anulação, violação ou rompimento do que estava determinado por outra política;
2. Houve passagem de políticas sem ruptura (a mudança na continuidade), pois foram elaboradas políticas de “transição” (por meio de projetos e programas) de um lado, para atender aos interesses da classe popular; de outro, a continuidade de propostas que preservam os interesses do capital nacional e internacional e de seus mercados globalizados;
3. O que houve com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, não configura uma ruptura, mas uma reforma na política para a inserção da forma integrada na Educação Profissional, visto que, as formas concomitantes e subsequentes continuaram a vigorar no Brasil, da forma como estavam estabelecidas no Decreto da década de 1990.

4. Acreditamos que não houve rupturas, mas reformas com continuidades políticas que apresentam diferenças discursivas e propõem ações similares, porque entendemos que reforma é uma mudança na política, e não necessariamente uma transformação;
5. Não houve rupturas porque não houve transformação nas propostas apresentadas nos documentos orientadores. Houve mudanças no contexto social, político e econômico, que influenciaram mudanças de concepções sobre a formação dos sujeitos do Ensino Médio e da Educação Profissional. No entanto, as diretrizes curriculares continuaram, praticamente, sendo as mesmas.
6. Ao analisarmos as Diretrizes para a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio, notamos, claramente, uma mudança de concepção quanto à articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio para a formação dos sujeitos. Poderíamos dizer que não houve ruptura política, uma vez que o Documento Base para a Educação Profissional de Nível Técnico no Ensino Médio (2008) não foi elaborado para substituir as diretrizes definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999, mas para estabelecer diretrizes para a oferta de Educação Profissional a partir da integração curricular no Ensino Médio.

Diante disso, podemos dizer que o que temos de novo é uma proposta de integração curricular da Educação Profissional com a Educação Básica, e o que encontramos como continuidade é que o mercado define, que tipo de aluno precisa formar para qual sociedade, tendo o Estado como regulador e financiador dessas políticas. Portanto, em uma perspectiva dialética podemos afirmar que a história nos deu o caminho para esta compreensão.

REFLEXÕES FINAIS



Fonte: Google

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definitivas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso, ou indicar dimensões inteiramente novas ao objeto. Cardoso Limoeiro (1978).

Neste trabalho dissertativo, discutimos as políticas para a Educação Profissional e para o Ensino Médio no Brasil (1990-2010) no contexto da globalização neoliberal. Observamos em análises documentais que a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho capitalista, continua sem rupturas, pois as continuidades presentes nessas políticas são explicitadas nos documentos legais de forma expressa nos discursos normativos. Contudo, vimos que há uma literatura crítica bem fundamentada e

atuante, que vem perpassando para a comunidade educacional suas análises e avaliações sobre essas políticas, a exemplo das utilizadas para ratificar as análises desta pesquisa e fundamentar nossas afirmações.

Ao discutirmos o processo de globalização em suas diversas dimensões, consideramos que essas têm interferido de forma negativa, na concepção de educação, no papel da escola e na formulação das políticas educacionais, pois a literatura consultada ratifica o cotejamento excludente dessas vivenciado e assistido na hegemonia neoliberal presente no Brasil. Isso realça que esse tipo de globalização tem contribuído diretamente para o crescimento da economia informal, do desemprego estrutural e do aumento da exclusão social como postulado pelos autores críticos consultados. Concluimos, assim, que a globalização em curso no Brasil e suas determinações neoliberais repercutem, diretamente, nas políticas educacionais, notadamente, na Educação Profissional e no Ensino Médio, *locus* educativo/formativo diretamente voltado para os jovens.

Na história da educação brasileira, com ênfase na trajetória da Educação Profissional e do Ensino Médio, verificamos as mudanças que foram efetivadas dentro de um processo histórico diversificado que acompanha um conjunto de aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais em âmbito nacional e internacional em um mundo globalizado. Essas mudanças nos possibilitaram compreender o objeto no contexto de sua historicidade em cujo cenário observamos a permanência da dualidade educacional do país e a exclusão fomentada pelas políticas educacionais que a mascara com discursos que, em essência, não rompem com as determinações capitalistas.

Assim, diante do panorama histórico, identificamos que desde a origem do Brasil, a Educação Profissional volta-se para o assistencialismo com vistas a atender àqueles que não eram bem-sucedidos socialmente, com o objetivo de formar mão de obra e de manter a ordem social pela dualidade camuflada no discurso legal de educação para todos, cuja oferta é de educação para formação intelectual dos ricos e para o trabalho laboral dos pobres.

Percebermos, ainda, que o Ensino Médio e a Educação Profissional ocorrem em alguns momentos de forma concomitante; em outros ocorrem separadamente. Ambos foram alvo de significativas reformas, adaptando sua

estrutura e organização ao contexto político, social e, principalmente, econômico do cenário capitalista, adotado pelo Brasil.

Ao nos determos sobre o cenário político da sociedade e do Estado brasileiro de 1990 a 2010, vimos que a gestão de FHC pautou-se na submissão às regras do neoliberalismo dentro de um movimento de expansão das políticas públicas de educação, alinhadas aos interesses do capital – de forma acrítica com políticas de formação profissional direcionadas por programas de capacitação em massa. Observamos, ainda, que, nesse governo, a relação entre o público e o privado tornou-se estreita por meio das parcerias do Estado com empresas em vários programas de profissionalização que certamente implicarão mudanças nas definições das formas de articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio.

Ademais, tecemos também discussões sobre o cenário político, no governo Lula em cuja gestão ocorreu a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004 e o redirecionamento dos recursos do PROEP para os segmentos públicos. Assim, visualizamos que as políticas públicas para a educação com ênfase na Educação Profissional de 2003 a 2010, articuladas à Educação Básica tornaram-se mais coerentes com o projeto de desenvolvimento nacional que contestava o capitalismo em suas bases neoliberais, mas permanecia à mercê de suas determinações, inclusive no que tange às políticas educacionais. Desse modo, consideramos que não ocorreram rupturas substanciais na essência dessas políticas, pois continuaram atreladas aos ditames capitalistas e deram continuidade às políticas já existentes. Todavia, percebemos que a Educação Profissional ganhou o sentido de integração à Educação Básica, em alguns momentos, o que é fundamental para a formação de base científica, cultural, tecnológica e profissional dos sujeitos. Dessa forma, a análise dos documentos orientadores da Educação Profissional e do Ensino Médio, pelas categorias: formação humana integral, preparação para o trabalho e articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, nos permitiram afirmar que houve mudanças, mas as políticas educacionais dão continuidades a velhas concepções em discursos novos.

Diante do que foi pesquisado e discutido ao longo deste trabalho, concluímos que a finalidade e as propostas do Ensino Médio integram os discursos políticos legais permeados pelas demandas do sistema capitalista. Por isso, a discussão sobre a relação entre a formação profissional no Ensino Médio apresenta-se como, mas não é nova, assim como as políticas voltadas para a articulação da formação propedêutica com a formação profissional. As políticas analisadas não formam um espaço delegado à formação humana integral, embora essa possa ser vista em trechos de alguns documentos.

Consideramos que a Reforma do Novo Ensino Médio é a adequação da escola ao mercado para atender aos interesses do capital. Isso tem respaldo nos documentos, pois, apesar dos discursos oficiais apontarem para o conceito de formação geral, a formação desejada é aquela que parte das exigências mercadológicas neoliberais do mundo globalizado e excludente dominado pelo sistema capitalista.

Por fim, as reflexões sugerem que, apesar de a concepção de formação humana integral ser a base para a política do Ensino Médio Integrado, o que houve nos anos de 1990 até 2010 para o Ensino Médio e para a Educação Profissional foram reformas com continuidades políticas, já que as formas de articulação entre eles estabelecidas pela política do Novo Ensino Médio continuam legalmente sendo ofertadas mediante programas que objetivam atender ao mercado por meio da preparação dos estudantes pobres, apenas, para o trabalho precário, quando esses conseguem se matricular e frequentar a escola.

A pesquisa nos apontou outras *nuances* que poderiam ser desenvolvidas no futuro com foco nas políticas educacionais do período estudado, entre eles, estudos acerca de: avaliação de implementação das políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional e políticas de financiamento da Educação Profissional, como o atual projeto de lei do FUNDEP.

Por fim, retomamos Limoeiro (1978, p. 27), citado na epígrafe dessas reflexões: “o resultado dessa experiência só pode ser incompleto e imperfeito”, mas, a utopia da escola unitária permanece... a travessia continua...mesmo tendo-se observado que há muitos descaminhos...

REFERÊNCIAS

AMADOR, Milton Cleber P. **Ideologia e legislação educacional no Brasil: (1946-1996)**. Concórdia, SC: Valkart, 2002.

ANDRADE, Carlos Alberto Nascimento de. **Planejamento educacional, neopopatrimonialismo e hegemonia política (RN, 1995-2002)**. São Paulo: Annablume, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 5. ed. São Paulo, Boitempo, 2001.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexões. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.31, n112, p.707-727, jul. set.2010.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima, et al. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado. **Trabalho Necessário**, ano 11, n. 17, 2013. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 10 out. 2014.

AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BAGANHA, Maria Ionnis. A cada Sul o seu Norte: dinâmica migratória em Portugal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

BALL, Stephen J. **The education debate**. Bristol, UK: *The Policy Press University of Bristol*, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Jorge Zahar : Rio de Janeiro. 1999.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BOITO JR., Armando. **Estado, política e classes sociais**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BOXES, Charles. **O império marítimo português**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei federal nº. 9.394/96. Brasília, DF: 17 abr. 1997.

_____. Ministério da Educação. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 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: 10 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução CNE/CEB nº. 03, de 26/06/1998**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Presidência da República. **Resolução CNE/CEB nº. 04, de 04/12/1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Presidência da República. **Parecer CNE/CEB nº 15/98**. Trata das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Presidência da República. **Parecer CNE/CEB nº: 5/11**. Trata das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. 2011. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Presidência da República. **Parecer CNE/CEB nº 17/97**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1797.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

_____. Ministério da Educação. Programa Brasil Profissionalizado. **Manual de orientação de preenchimento da situação escolar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13790&Itemid=993>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Guia do plano nacional de qualificação do trabalhador: (PLANFOR) - (1999-2002)**. Brasília: 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº16, de 5 de outubro de 1999**. Dispõe sobre diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 2004**. Dispõe sobre a aplicação do decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro, de 2005**. Institui o projeto escola de fábrica, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa de expansão da educação profissional (PROEP): Sumário Executivo**. 2008. Disponível em: <ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/proep/sumario_executivo_proep_2008.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa de educação profissional integrada à educação básica na modalidade de jovens e adultos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa ensino médio inovador documento orientador (2011)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa de melhoria e expansão do ensino médio projeto escola jovem: Síntese**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Educação profissional e legislação básica**. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.180, de 23 de setembro de 2005**. Cria o projeto escola de fábrica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm>. Acesso em: 18 dez. 2014.

CABRAL NETO, Antônio et al. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro, 2007.

CAMINI, Lúcia. Reformas do estado e construção das políticas educacionais no Rio Grande do Sul no período de 1999-2002: avanços, limites e contradições. In: PERONI, Vera; *etal.* **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CASTRO, Claudio de Moura. **Educação brasileira: consertos e remendas**. São Paulo: Rocco, 1994.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, C.; SCCHWARTZMAN, S. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Maria Cândida de Pádua. A educação brasileira na nova república. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, n. 4, jan. / jun. 1990. Disponível em: <file:///C:/Users/Erika/Downloads/1244-4912-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2014.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de programas sociais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R.. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **A globalização e as ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 147-162.

DICIONÁRIO de língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/ruptura>>. Acesso em: 22 maio 2015.

DIOGENES, Elione Maria Nogueira. **Ensino médio no Brasil: consensos e dissensos: um estudo de avaliação de políticas públicas no campo da educação brasileira**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DOMINGUES, João Batista Filho. **Planejamento governamental e democracia no Brasil**. Uberlândia, EDFU, 2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da USP. 1999

FICSCHEES, Tânia; WAIANT, Claudiane. **A educação profissional e os desafios do desenvolvimento brasileiro**: uma proposta integradora entre a pós-graduação, a educação básica e os mundos do trabalho. Disponível em: <file:///C:/Users/ERIKA/Downloads/278-676-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

FRANCO, Maria Ciavatta. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

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

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2010. Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_gabriel.pdf. Acesso em: 15 ago. 2014.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HESPLANHA, Pedro. Mal-estar e o risco social no mundo globalizado: Novos problemas e novos desafios para a teoria social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, 1998. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf>. Acesso: 20 jul. 2014.

_____. **A sociedade global**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Trad. de Maria Eliza Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, UNICAMP, v. 21, n. 70, abr., 2000.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Acácia Zeneide. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KULESZA, Wojciech A. Para uma história econômica da educação brasileira (1930-1964). In: MEDEIROS, Deusa Maria de; KULESZA, Wojciech A. (org.). **Educação básica**: da teoria a metodologia. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

_____. **Genealogia da escola nova no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnica de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMOEIRO, Cardoso M. **Ideologia de desenvolvimento**: Brasil: JK-JQ. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MACHADO, Lucília. MACHADO, Janaína. Globalização capitalista e apropriação: implicações educacionais e ambientais. In: LUCENA, Carlos (org.). **Capitalismo, estado e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional-legal brasileira**: uma construção histórica. 2006.160f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7494/000546237.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 maio 2015.

MARX, Karl. **Trabalho Assalariado e Capital**. 4ª edição, São Paulo, Global, 1987.

MELO, Savana Diniz Gomes. Políticas para o ensino médio e a educação profissional: implicações sobre o trabalho docente na Argentina e no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (org.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Anais. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., Caxambu, 2007. **Anais...** Caxambu: ANPAD, 2007.

_____. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. 1. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; SILVA, Lucy Leal Melo. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v.16 n.2, Jul. /Dez. 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Ilma. Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. Qualificação da força de trabalho: uma questão sempre atual. In: CABRALNETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela

Novaes (org.). **Políticas públicas de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NORONHA, Olinda Maria. Globalização, mundialização e Educação. In: LUCENA, Carlos (org.). **Capitalismo, estado e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

OLIVEIRA, Maria. Marley. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. (org.) **jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012.

_____. Éramos felizes e não sabíamos: uma análise da educação profissional brasileira, 2011. **Boletim do SENAC**. v. 27, n.1. Disponível: <http://www.senac.br/informativo/bts/261/boltec261a.htm>. Acesso em: 16 nov. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (org.) **Política educacional**: Impasses e alternativas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PAZ, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ramon de. A educação tecnológica e profissional como programa/ política de Estado: análise da política nacional de qualificação profissional do Brasil. In: OLIVEIRA, Ramon de. (org.) **jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma. GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2010.

PHOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

PUREZA, José Manuel. Para um internacionalismo pós- vestefaliano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ, Cintia Marques et al. Evolução do ensino médio No Brasil.: In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 5., 2010, Uberlândia. **Anais**...Uberlândia:UFU,2010. Disponível em: <www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2012.

RAMOS, Marise. Educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, Ramon de. (org.) **jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.) **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROSANVALLON, Pierre. **A crise do estado - providência**. Brasília: UnB, 1997.

ROVAI, Esméria (org.). **Competência e competências**: Contribuições crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRITÁN, José Gimeno. Reforma educativas y reforma Del currículo: anotacione a partir de La experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge (org.) **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, 1998.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Estatísticas sobre Analfabetismo no Brasil Audiência pública**: Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal. Brasília: IPEA, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **A globalização e as ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A crítica da governação neoliberal: o fórum social e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Críticas de Ciências Sociais**. 1995.
Disponível em:
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/governacao_neoliberal_RC CS72.PDF>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Para uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Críticas de Ciências Sociais**. n. 48, 1997. Disponível em:
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 10 out. 2014.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Do novo ensino médio aos problemas de sempre**: entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Fortaleza: UFC, 2007.

SANTOS, Maria das Graças dos. Políticas públicas: contribuições para o debate. In: KANAANE, Roberto; FIEL FILHO, Alécio; FERREIRA, Maria das Graças (org.). **Gestão pública**: planejamento, processos, sistemas de informações e pessoas. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único á consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos.** São Paulo: *CengageLearning*, 2012.

SANTOS, Rulian Rocha. Breve histórico do ensino médio no Brasil. In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, 2010. Ilhéus-BA. **Anais...** Ilhéus-BA: UESC, 2010. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha>. Pdf>. Acesso em: 09 jan. 2012.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Anne Larason. Pesquisa avaliativa e melhoria da decisão política: evolução e guia prático. In: HEIDEMANN, Francisco G. e SALM, José Francisco (org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Geraldo basto. **A educação secundária: perspectiva histórica e teórica.** São Paulo: Nacional, 1969.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”.** Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro, COLONTONIO, Eloise Médice. **As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias.** Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SNYDERS, George. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 2. ed. Lisboa: Moraes, 1978.

TAVARES, Otávio Augusto de Araújo. **Políticas educativas em matéria de educação baseada em competências laborais e seu nível de avanço: análise e sistematização das lições aprendidas no Brasil.** 2005. Disponível em: <www.redenet.edu.br>. Acesso em: 16 ago. 2014.

VECHIA, Ariclê; LORENZ; Karl Michael. **O *Collegio Pedro II***: centro de referência das idéias educacionais transnacionais para o ensino secundário brasileiro no período imperial. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/542Aricle_e_KarlLorenzATUAL.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. Documentos curriculares para o ensino médio e a agenda política dos anos de 1990 no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009. Fortaleza. Anais...Fortaleza:ANPUH, 2009. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1124.pdf>>. Acesso em: 11 maio de 2015.