

UM BALANÇO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: de Lula da Silva a Michel Temer

AN ASSESSMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION POLICIES IN BRASIL:
from Lula da Silva to Michel Temer

BALANCE DE POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PROFESIONAL EN BRASIL:
de Lula da Silva a Michel Temer

Lucas Barbosa Pelissari
(IFPR, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i8.360>

RESUMO: O objetivo do presente artigo é realizar um breve balanço das políticas públicas de educação profissional brasileiras no período compreendido entre os anos de 2003 e 2018. Os resultados apresentados são parte de pesquisa mais ampla, que aborda as políticas de educação profissional na América Latina e suas relações com a conjuntura da região. São analisados dados primários e secundários referentes à constituição e aos impactos de quatro políticas públicas: o Ensino Médio Integrado, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e do Programa MedioTec, expressões da recente contrarreforma do ensino médio no Brasil. Os resultados permitem identificar as transformações no conjunto da política educacional a partir de suas relações com as disputas de classe da sociedade brasileira, contribuindo, também, para uma caracterização do bloco no poder do Estado ao longo do período.

Palavras chave: Ensino médio integrado, Rede federal de ensino, Educação profissional, Política de formação profissional.

ABSTRACT: The objective of this article is to carry out a brief assessment of the public policies of Brazilian professional education in the period between 2003 and 2018. The results presented are part of a broader research that addresses professional education policies in Latin America and their relationship with the region's conjuncture. Primary and secondary data on the constitution and impacts of four public policies are analyzed: Integrated High School, expansion of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, and the implementation of the National Program for Access to Technical Education and Employment (PRONATEC) and of MedioTec Program, expressions of the recent high school counter-reform in Brazil. The results allow to identify the transformations in the set of educational policy based on its relations with the class disputes of Brazilian society, also contributing to a characterization of the power bloc over the period.

Keywords: Integrated High School, Federal Education Network, Professional Education, Professional Training Policy.

RESUMEN: El propósito de este artículo es llevar a cabo un breve balance de las políticas públicas para la educación profesional en Brasil en el período comprendido entre 2003 y 2018. Los resultados presentados son parte de una investigación más amplia que aborda las políticas de educación profesional en América Latina y su relación con la coyuntura de la región. Se analizan datos primarios y secundarios sobre la constitución y los impactos de cuatro políticas públicas: Escuela Secundaria Integrada, ampliación de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica, implementación del Programa Nacional de Acceso a Educación Técnica y Empleo (PRONATEC) y del Programa MedioTec, expresiones de la reciente contrarreforma de la escuela secundaria brasileña. Los resultados permiten identificar las transformaciones en el conjunto de políticas educativas basadas en sus relaciones con las disputas de clase de la sociedad brasileña, contribuyendo también a una caracterización del bloque en el poder del Estado durante el período.

Palabras clave: Escuela Secundaria Integrada, Red de Educación Federal, Educación Profesional, Política de Formación Profesional.

Introdução

O objeto do presente artigo refere-se às políticas públicas de educação profissional no Brasil nos anos 2000. Nosso objetivo é realizar um breve balanço dessas políticas no período compreendido entre 2003 e 2018, referente aos cinco primeiros governos do século (dois de Luís Inácio Lula da Silva, dois de Dilma Rousseff e um de Michel Temer). A pesquisa é parte das investigações mais gerais que vimos desenvolvendo a respeito das políticas de educação profissional na América Latina, procurando situá-las na conjuntura político-econômica da região, principalmente a partir das transformações advindas dos chamados governos progressistas. Temos pesquisado as determinações políticas das respectivas coalizões que conformaram, destituíram ou derrotaram eleitoralmente tais governos e suas implicações na política de educação profissional.

As análises próprias da ciência política que se apoiam nos conceitos de bloco no poder, correlação de forças e frações burguesas (POULANTZAS, 1977) e o conceito de dependência, que descreve a dialética interno-externo em países com formação social especificamente moldada pela dominação imperialista, são os pressupostos teóricos dos quais partimos. Apoiamo-nos nesse arcabouço para caracterizar a conjuntura recente da América Latina, num esforço que é, ao mesmo tempo, resultado e ponto de partida do trabalho.

Nesse sentido, caracterizamos o modelo capitalista neoliberal, hegemônico na América Latina na década de 90, como um processo global de restauração do poder de classe das burguesias, ameaçado no período anterior. Com a crise econômica da década de 70, as frações burguesas latino-americanas construíram alternativas aos modelos desenvolvimentistas e socialistas, num processo que Osório (2012, p. 103) denominou de “novo padrão exportador de reprodução do capital”, que, além de marcar o fim do padrão industrial, fez crescer a especialização exportadora na região. Tal especialização concentra o peso das exportações dos países latino-americanos em basicamente dez produtos, com predominância de bens provenientes da mineração e da agricultura. Em 2008, por exemplo, petróleo bruto e derivados de petróleo concentraram 14,9% do volume total de exportações no continente. Já cobre refinado, soja, minério de ferro e farinhas de sementes oleaginosas foram responsáveis por 8,9% desse total. (OSÓRIO, 2012, p. 112)

O que o autor está mostrando é que, na verdade, o neoliberalismo aprofunda as tendências do capitalismo dependente. Em outras palavras, quando analisamos a periferia do capitalismo, percebemos o neoliberalismo como a articulação da dependência à desindustrialização e ao corte de direitos sociais, sob hegemonia do capital financeiro imperialista e das frações de classe diretamente a ele associadas.

Do ponto de vista político, o neoliberalismo teve como sustentáculo importantes unidades entre as frações burguesas articuladas no bloco no poder dos Estados dependentes. Conseguiu, assim, unificar as frações burguesas por um período, por meio de políticas que enfraqueceram as classes trabalhadoras. Porém, essa unidade teve limites e acabou por aprofundar contradições entre essas mesmas frações burguesas,

possibilitando novas correlações de forças. Tais contradições, em geral, mantiveram-se secundárias no todo complexo das frentes de governo neoliberal, em relação à contradição principal que orientou a posição política dessas frentes na luta contra as classes trabalhadoras. Entretanto, a resistência à implementação pura do modelo neoliberal pode surgir não apenas dos trabalhadores, mas também da fração de classe denominada burguesia interna¹. Como afirma Boito Jr. (2011), é certo que essas resistências têm natureza e objetivos distintos, mas o que importa é que ambas são reais e fundamentaram toda a recomposição de forças na América Latina durante os anos 2000.

Dessa forma, a conjuntura político-econômica da América Latina, marcada pelos chamados governos progressistas a partir do fim da década de 90 do século passado, é complexa e caracterizada pela assimetria de pelo menos três projetos: a) Significativas rupturas e programas que chegaram a consolidar um projeto anti-imperialista, com ampla participação das massas populares, como na Venezuela, no Equador e na Bolívia, se constituindo na Aliança Bolivariana para as Américas (ALBA); b) Projetos de proteção de setores da indústria nacional e fortalecimento de empresas estatais, com amplas políticas de distribuição de renda, como Brasil, Argentina e Uruguai. c) Um campo político que seguiu aprofundando as reformas neoliberais, com pouca ou nenhuma contradição com o imperialismo, como Peru, México e Colômbia.

O elemento, porém, decisivo para essa nova configuração foi o reposicionamento de setores burgueses no bloco no poder de cada uma dessas nações, transformação ocorrida sob o novo padrão analisado por Osório (2012). Apesar das rupturas, o condicionante estrutural de desigualdade e a dependência se mantiveram e a instabilidade tornou-se característica permanente, com a inexistência de hegemonia sólida de algum daqueles três campos políticos ou mesmo das coalizões que os embasaram.

Sobre essa instabilidade passou a incidir, já a partir de 2009, uma sequência de golpes de Estado e vitórias eleitorais neoliberais na América Latina. Como exemplos, destacam-se as deposições de governos eleitos em Honduras (2009), no Paraguai (2012) e, mais recentemente, na Bolívia (2019), a eleição de Mauricio Macri na Argentina (2015) e as crises políticas no Equador e na Venezuela. No caso do Brasil, as contradições da frente neodesenvolvimentista aguçaram-se sob o governo de Dilma Rousseff, de modo a não haver unidade suficiente para defendê-lo de um golpe de Estado em 2016, que resultou no mandato de Michel Temer até o fim de 2018. Novamente para Boito Jr. (2018, p. 211), a crise que caracteriza esse contexto “foi provocada, fundamentalmente, pela forte ofensiva restauradora do campo neoliberal ortodoxo que pretende iniciar uma nova onda de reformas neoliberais”.

Feitas essas breves considerações, pretendemos, na próxima seção, descer ao nível histórico-concreto da formação social brasileira e apresentar rapidamente nossa visão

¹ O conceito é de Poulantzas (1976) e se refere a uma fração da burguesia que ocuparia uma posição intermediária entre a velha burguesia nacional, que poderia levar a cabo um processo de revolução nacional burguesa, e a burguesia compradora, diretamente associada aos interesses imperialistas nos países dependentes. “A burguesia interna, ao contrário, mesmo sendo dependente do capital estrangeiro, apresenta contradições importantes em relação a este.” (POULANTZAS, 1976, p. 37).

acerca de sua respectiva conjuntura. Além disso, discutimos as relações mais gerais entre essa conjuntura e as políticas de educação profissional empreendidas pelos governos nacionais constituídos entre 2003 e 2018.

Nas três seções seguintes, apresentamos dados mais detalhados referentes às transformações sofridas pelas políticas de educação profissional. Em específico, analisamos as implicações do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que possibilitou a oferta do ensino médio Integrado à educação profissional, da Lei nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011), que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), e da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que impôs a chamada contrarreforma do ensino médio e articulou-se, no âmbito da educação profissional, ao programa MedioTec no ano de 2018. Por fim, concluímos apresentando três pontos como síntese do trabalho.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, adotamos a análise de marcos jurídico-históricos das políticas educacionais e daquilo que Shiroma, Campos e Garcia (2005) definem como contexto dos resultados e dos efeitos da política pública. Além disso, condizente com o objetivo proposto, a perspectiva teórico-metodológica procura observar as relações entre os resultados provenientes desses procedimentos e a análise da conjuntura político-econômica brasileira ao longo do período em questão.

Conjuntura brasileira e as políticas de educação profissional e tecnológica

No quadro conjuntural que traçamos brevemente até aqui, as políticas de educação profissional brasileiras são evidências da instabilidade dessa disputa entre forças políticas. Ramos (2015) analisa as políticas dos governos petistas iniciados em 2003 a partir das relações entre público e privado e aponta dois momentos cruciais que representam mudanças. O primeiro momento é uma “inflexão em benefício do público” (RAMOS, 2015, p. 100), representada pelas aprovações do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), e da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005 (BRASIL, 2005). O decreto, segundo a autora, possibilitou a emergência e a manutenção da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) integrada ao ensino médio, reivindicação histórica das classes trabalhadoras. A lei de 2005, por sua vez, permitiu que se colocasse em prática o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O segundo momento localiza-se em 2011, com a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), e representa, para a autora, um refluxo dos avanços políticos obtidos até então. Com o PRONATEC, o que se passa a privilegiar, em detrimento da EPTNM, são os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos de qualificação rápidos de pelo menos 160 horas. Além disso, em que pese representar também uma inédita expansão na política de educação profissional, no que se refere aos cursos técnicos propriamente ditos essa expansão se dá nas modalidades

concomitante e subsequente, em detrimento da forma integrada, e concentrada principalmente nas instituições do Sistema S².

É possível destacar, ainda, um terceiro momento desse percurso, que é continuação e desdobramento do segundo e se localiza no ano de 2017. Trata-se da Lei nº 13.415/2017³ (BRASIL, 2017), que impõe a chamada contrarreforma do ensino médio, Por meio de seus itinerários formativos, em específico o itinerário “formação técnica e profissional”, a medida aprofunda a desigualdade educacional típica do contexto de dependência e o faz tanto no conteúdo pedagógico quanto na forma de oferta. Conforme a análise de Araújo (2019), a contrarreforma confere, ao ensino médio e à educação profissional, um caráter instrumental típico do capitalismo neoliberal.

A provocação contida no trecho final do texto de Marise Ramos é a que permite procurarmos nas contradições políticas de classe da sociedade brasileira explicações mais profundas para esses fenômenos. Diz a autora: “caberia perguntar com que projeto de sociedade e de desenvolvimento a política de educação profissional é convergente.” (RAMOS, 2015, p. 108)

Nossa hipótese de trabalho é a de que as transformações apresentadas são próprias das contradições e da instabilidade da frente política que governou o país ao longo dos dois governos Lula e do primeiro governo de Dilma Rousseff, denominada por Boito Jr. (2018) de frente neodesenvolvimentista.

Nesse caso, conforme analisa o autor, o estímulo do comércio interno e a implementação de políticas sociais de enfrentamento à pobreza se deram, ao mesmo tempo, atendendo integralmente a pauta da grande burguesia interna brasileira. Entretanto, a frente foi composta tanto por setores dessa fração de classe quanto por setores populares, desorganizados ou organizados em sindicatos e movimentos sociais, que disputaram os projetos em curso, tiveram suas demandas atendidas – mesmo que, em muitos casos, apenas parcialmente – e se viram instados a apoiar eleitoralmente as candidaturas de Lula e Dilma. O que se ressalta é que a grande burguesia interna melhorou sua posição no bloco no poder em relação ao período anterior, ficando para as classes populares o papel de classe principal (e não dirigente) dessa frente política. A frente neodesenvolvimentista possui, então, inúmeras contradições internas, mas elas foram tratadas como secundárias em relação à disputa com os interesses neoliberais ortodoxos representados pela frente de oposição ao governo.

As classes e frações de classe que integram a frente neodesenvolvimentista, segundo Boito Jr. (2018), são as seguintes: a) a grande burguesia interna, como força dirigente, englobando diversos setores como a construção civil, construção pesada, agronegócio,

² Conjunto de nove instituições formativas, geridas por entidades representativas de frações da burguesia brasileira e mantidas com o repasse direto de recursos públicos parafiscais, advindos de institutos de aposentadorias previstos na Constituição. Os principais exemplos são o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), os dois primeiros sob responsabilidade da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e os dois últimos da Confederação Nacional do Comércio (CNC). Essas instituições foram criadas ainda na década de 40 do século XX, por decreto federal.

³ A lei resultou, na verdade, da Medida Provisória nº 746/2016, do Governo Temer.

indústria de transformação, bancos privados nacionais; b) o operariado urbano e a baixa classe média, com participação organizada; c) assalariados em geral, que ganharam com as políticas de reajuste do salário mínimo e aumento do consumo; d) campesinato, tanto o pobre quanto o remediado; e) trabalhadores da massa marginal: subempregados, desempregados, conta própria e que possuem uma relação particular com a frente, pois, em sua maioria, atuam de maneira desorganizada.

O mesmo autor qualifica a política neodesenvolvimentista, dentre outras questões, a partir de suas diferenças com o desenvolvimentismo clássico e de seu confinamento nos limites da política econômica neoliberal. Trata-se, pois, de uma política de crescimento econômico, ainda que maior que o da década de 90 e estimulador de aspectos do desenvolvimento nacional via estatais, mais moderado que o crescimento proporcionado pelas políticas do período 1930-1980, pois limitado pelo rentismo neoliberal.

De qualquer forma, em comparação com aquele período, o neodesenvolvimentismo proporcionou crescimento econômico com distribuição de renda e foi em torno dessa característica que se conformou o pacto pluriclassista correspondente. A transformação na base da pirâmide social foi notável, como mostra Pochmann (2012). Entre 2004 e 2010, o índice da situação geral do trabalho, na composição da renda nacional, cresceu 5,5% ao ano; já no período entre 1960 e 1980, esse indicador caiu 11,7%. Analisando-se apenas a expansão quantitativa das ocupações, o saldo líquido relativo ao primeiro decênio do século XX corresponde à geração de mais de dois milhões de empregos anuais, número 22% maior que na década de 70 e 40% maior que na década de 80.

É importante, ainda, analisar como se deu essa expansão provocada pelo neodesenvolvimentismo. Nos anos 2000, o ritmo de crescimento de postos de trabalho correspondentes a remunerações de até 1,5 salário mínimo foi de 6,2% ao ano, número 2,4 vezes maior que o conjunto de todos os outros postos de trabalho. Esses postos referem-se a 95% dos empregos gerados e é nessas ocupações que se inclui a maioria das vagas destinadas a técnicos de nível médio. Apenas na década de 2000, a geração de postos de trabalho para técnicos foi 2,2 vezes maior que a soma de toda a geração de empregos do mesmo tipo durante as décadas de 70, 80 e 90 (POCHMANN, 2012).

Outros estudos mostram a permanência de características intrínsecas à dependência em sua fase neoliberal, como a precarização e a flexibilização das leis trabalhistas, mesmo num quadro de redução significativa do desemprego.

O recente período de taxas mais elevadas de crescimento econômico – mesmo que entrecortado pelos efeitos negativos de uma profunda crise internacional –, acompanhado por um conjunto de políticas públicas voltadas para o trabalho mostrou que a geração de empregos, a formalização, a elevação dos salários e o movimento geral de estruturação do mercado e das relações de trabalho prescindem dos processos de flexibilização e que, ao contrário, sua eficácia está associada à ampliação da regulação sobre o mercado e as relações de trabalho (KREIN; SANTOS; NUNES, 2011, p. 30).

Nesse sentido, aprofundando nossa hipótese de pesquisa, podemos supor que as políticas de educação profissional do período formaram trabalhadores para o tipo de trabalho neodesenvolvimentista: boas chances de encontrar emprego, inclusive formais,

flexibilização e ocupações típicas do setor terciário (neoliberalismo) e, apesar da contenção, manutenção da marginalidade estrutural (dependência).

Ocorre que a nova restauração neoliberal, iniciada com a deposição de Dilma Rousseff em 2016, aprofundou a dimensão precária do trabalho e passou a pautar o retorno aos modelos de educação profissional da década de 90, isto é, quase que puramente neoliberais. Do ponto de vista político, como explica Boito Jr. (2018, p. 213), a linha divisória entre o campo neoliberal e a frente neodesenvolvimentista “tornou-se, com a crise, sinuosa e maleável, e essa mudança se deu de modo a aumentar a força do campo neoliberal ortodoxo [...] [que] preservou sua unidade e ganhou novos adeptos”.

Nesse contexto, o papel da grande burguesia interna, então ocupante do topo da frente neodesenvolvimentista, foi decisivo: assumiu uma linha auxiliar da ofensiva restauradora do capital financeiro internacional, mesmo tendo como núcleo o capital produtivo nacional (BOITO JR., 2018). No campo educacional, recorreu-se a uma reforma do ensino médio e da educação profissional que fosse capaz de responder às demandas da nova configuração do trabalho, que, a partir dali, aprofundaria a flexibilização e retomaria a informalidade, inclusive por meio de uma Reforma Trabalhista de cunho neoliberal, efetivada no governo Temer.

O Ensino Médio integrado e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Inseridas no contexto do neoliberalismo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) forneceu as condições para a emissão, em 1997, do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que deu uma interpretação para a “articulação” entre ensino médio e educação profissional posta pela lei. Esse decreto vem não somente proibir a formação integrada, pretendida pelos defensores da educação politécnica nos debates que antecederam a aprovação da LDB, “mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de Educação Profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25).

A principal consequência foi a eliminação de qualquer possibilidade de efetivação da concepção de educação politécnica nos processos de formação da classe trabalhadora brasileira. Assim, após a eleição de Lula em 2002, a revogação do Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997) tornou-se emblemática da disputa entre forças sociais e expressão da luta por uma perspectiva politécnica de educação, que superasse o atrelamento puro e simples às exigências do mercado. A própria disputa no seio da frente neodesenvolvimentista, que naquele momento ainda se gestava, passou a exigir uma postura política de intelectuais e entidades envolvidas com a educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), já que as formulações mais críticas que reivindicavam a politécnica não seriam tão facilmente absorvidas por aquela correlação de forças.

Abriu-se, assim, um amplo debate a respeito do caráter do ensino médio e da educação profissional, culminando com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que restabelece a possibilidade da integração curricular e representa uma ruptura com o período anterior. O novo decreto foi encarado, no âmbito das forças políticas progressistas, como um instrumento de transição para articular e mobilizar os trabalhadores na reconstrução de princípios básicos estruturantes da educação profissional⁴ (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Nesse contexto, destacam-se algumas medidas⁵ que representam avanços em relação ao período anterior, todas elas assentadas no Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), como o Programa Brasil Profissionalizado, a Rede e-Tec Brasil e a Rede Certific. De todo modo, a medida mais significativa advinda do decreto situa-se no ano de 2008, com a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e propõe um plano de expansão dessa rede. Para Frigotto (2018, p. 7), trata-se da “[...] mais ampla e significativa política no campo da educação pública” dos governos do período.

O plano representou, até 2014, a abertura de 422 novas unidades na rede pública federal, número três vezes maior que o de escolas abertas desde o início da rede, em 1909, até 2002 (BRASIL, 2015a). As instituições que fazem parte do referido plano ofertam todas as modalidades de educação profissional e tecnológica, além de outros cursos superiores de licenciatura, bacharelado e pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Esse primeiro conjunto de medidas impôs à política de educação profissional um conteúdo e uma forma opostos à cartilha neoliberal e possibilitou, ao menos parcialmente, a ruptura com a política vigente até então. Uma síntese possível é:

o foco básico [da expansão iniciada em 2008] era o ensino médio integrado, não na perspectiva restrita e de justaposição da formação geral e técnica, mas no sentido de uma educação integral, omnilateral no horizonte da politécnica, tendo como eixo a articulação entre ciência, trabalho e cultura (FRIGOTTO, 2018, p. 25).

Os dados apresentados a seguir reforçam essa conclusão.⁶ Se considerarmos apenas as modalidades referentes à EPTNM, foram ofertadas, em 2014, 1.152.145 novas matrículas, em relação ao ano de 2003. O número é equivalente a um crescimento de quase três vezes durante esse período. Quando analisamos apenas o EMI e somente no período que se inicia com a instituição do Programa Brasil Profissionalizado (2007), percebemos que, até 2014, o número de matrículas saltou de 98.299 para 366.959, representando um crescimento de mais de 3,5 vezes. Esse crescimento é superior ao das modalidades subsequente (2,78

⁴ A forma integrada de articulação entre o ensino médio e a educação profissional passou a ser uma das modalidades de oferta da EPTNM, para concluintes do ensino fundamental. As outras duas modalidades, concomitante (também para esses concluintes, mas prevendo duas matrículas em instituições e currículos diversos, concomitantemente) e subsequente (para concluintes do ensino médio) representam articulações mais distantes da integração entre ciência e técnica possibilitada pelo EMI.

⁵ Para uma análise detalhada, consultar Ramos (2015).

⁶ Todos os dados citados neste trecho são encontrados no Censo Escolar da Educação Básica, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Consultar Brasil (2015b).

vezes: de 376.612 para 1.046.044 matrículas) e concomitante (1,04 vez: 316.998 para 328.555 matrículas).

Por outro lado, o Programa Brasil Profissionalizado não foi suficiente para fazer com que o EMI tenha passado a representar a maior parte da oferta de EPTNM no Brasil. Em todos os anos desde a criação do programa, a modalidade subsequente sempre representou o maior número de matrículas frente ao integrado e ao concomitante. Em relação ao total, o número de matrículas no EMI variou entre 12,41%, em 2007, e 25,62%, atingindo esse valor máximo em 2013; já na modalidade subsequente, esse número variou entre 44,15%, em 2008, e 62,24%, em 2011.

Quando se analisa a relação entre público e privado, percebemos que é também no ano de 2007 que a maioria da oferta de EPTNM passa a se concentrar na esfera estatal, certamente como efeito das medidas apresentadas anteriormente. Em 2006, a proporção de matrículas em instituições públicas, em relação ao total, era de 45,21% e passou a ser, em 2007, de 51,80%. Entretanto, mesmo com essa inversão, aquela proporção atingiu um máximo de 53,99% em 2012 e não mais o ultrapassou até 2014, evidenciando permanência da influência do setor privado, ainda que com perda de espaço.

Já quando se analisa cada uma das três modalidades da EPTNM, é importante observar que, em todo o período 2007-2014, a proporção de matrículas seguiu o mesmo padrão. Em primeiro lugar, há prevalência do público no EMI, atingindo um máximo de 337.865 matrículas, num total de 366.959 nessa modalidade, isto é, 92,07% das vagas concentradas em instituições estatais e desprezo por parte de escolas privadas. Situação praticamente inversa é observada nos cursos subsequentes, com proporção de matrículas em instituições privadas em relação ao total da modalidade variando entre 57,41% (em 2007) e 68,28% (em 2014). Nesse caso, o mesmo desprezo não é verificado por parte das escolas públicas, que, apesar de terem menor capacidade de oferta, abrem, em média, 270.000 vagas anualmente. Na modalidade concomitante, por fim, verifica-se, praticamente, uma equiparação, com proporções variando poucos pontos percentuais, ora em favor do público, ora em benefício do privado, mantendo-se muito próximas de 50% em cada esfera.

Em síntese, percebemos um importante fortalecimento da educação profissional brasileira em direção à política estatal e gratuita, caracterizado, sobretudo, pelo investimento no EMI e na expansão da RFEPCT. A própria perspectiva curricular que orienta o EMI proporciona esse quadro, já que os cursos são mais longos (três ou quatro anos de duração) e não apenas balizados por competências e habilidades laborais impostas pelo mercado. Todavia, esse fortalecimento não foi suficiente para uma transformação mais profunda no ensino técnico brasileiro, de modo que as tensões entre público e privado permanecem vivas como expressão das contradições do neodesenvolvimentismo.

O PRONATEC

No ano de 2011, as políticas de educação profissional brasileiras foram unificadas no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC). O objetivo principal do programa foi ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, em todas as esferas e modalidades, articulando, além das medidas descritas anteriormente, outras três iniciativas. A primeira delas é o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que permite que estudantes e empresas pleiteiem vagas em cursos de educação profissional em instituições privadas e do Sistema S com financiamento do governo federal a taxa de juros abaixo das taxas nominais brasileiras. É a própria Lei do PRONATEC, nº 12.513/2011 (BRASIL, 2011), que altera o nome e as finalidades do fundo, até então restrito ao ensino superior.

A segunda iniciativa é o Acordo de Gratuidade com o Sistema S, cujas instituições terão parte dos recursos compulsória e diretamente investidos à educação profissional, ampliando sua oferta. Essa ampliação se dá por meio de obrigatoriedades previstas em quatro decretos emitidos em 2008, que preveem o aumento gradativo do número de vagas gratuitas, até alcançar, nos casos do SENAI e do SENAC, dois terços do total da oferta. O objetivo é que as novas vagas sejam destinadas a pessoas de baixa renda, prioritariamente jovens estudantes e trabalhadores. É importante observar que a medida em questão foi a primeira ação mais significativa feita pelo Estado no sentido de alterar a regulamentação das entidades componentes do Sistema S, desde sua criação, em 1943.

Por último, o PRONATEC engloba o Programa Bolsa Formação, que prevê bolsas de estudos para estudantes ou trabalhadores, a partir de classificação em um sistema unificado de seleção nacional. A iniciativa foi responsável por quase 40% das novas vagas abertas pelo PRONATEC, isto é, pouco mais de 3,1 milhões de vagas, distribuídas em 72% dos municípios brasileiros. Como é possível depreender a partir da análise de documento produzido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2015c), o Programa Bolsa Formação caracteriza-se por uma oferta em massa de educação profissional, cumprindo o objetivo previsto pelo PRONATEC.

A oferta é composta, preponderantemente, de cursos FIC (pouco mais de 80% do total) e em escolas do Sistema S (pouco mais de 71% do total). Além disso, 63% do total de vagas abertas em cursos FIC pelo PRONATEC/Bolsa Formação foram preenchidas por estudantes inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do governo federal, distribuídas em 924 mil vagas para beneficiários do Programa Bolsa Família e 840 mil para não beneficiários desse programa.⁷

Em um balanço do programa, o mesmo documento permite evidenciar que as taxas de conclusão (79,0%) e aprovação (87,1%) são maiores que os padrões históricos verificados na educação profissional e são ainda maiores quando se analisam apenas os beneficiários do Programa Bolsa Família. No que se refere à efetividade, a conclusão é de

⁷ Análise a partir de Brasil (2015c).

que “a participação no programa faz diferença na trajetória ocupacional dos participantes” (BRASIL, 2015b, p. 175), havendo aumento da formalização no mercado de trabalho em 11,8 pontos percentuais.

A aceitação do programa pelo público que acessou a Bolsa Formação também pode ser considerada positiva:

[...] a percepção dos alunos com relação ao Programa Pronatec/BSM é bastante positiva, sendo enfatizada a importância de terem uma oportunidade de frequentar os cursos oferecidos e a influência que o Programa tem em suas vidas no que diz respeito à motivação para voltarem a frequentar a escola e a seguir se qualificando profissionalmente. Por outro lado, destacam a necessidade de uma integração de fato entre a qualificação profissional promovida pelo programa e uma política de emprego e renda (BRASIL, 2015c, p. 117-118).

Como principais aquisições, verificam-se, a partir de entrevistas com os próprios alunos, as seguintes: aprendizado de novos conteúdos, resgate da autoestima, despertar da motivação para continuar os estudos, capital social fortalecido e desenvolvimento de habilidades úteis à inclusão laboral (BRASIL, 2015c). É certo que o fato de jovens e trabalhadores passarem a acessar espaços historicamente negados a eles, como escolas de educação profissional reconhecidas e com boa infraestrutura, sobretudo em locais mais pobres do país, contribui muito para esse quadro e, conseqüentemente, para a manutenção de setores da frente neodesenvolvimentista na base social do governo petista. O PRONATEC parece reforçar essa possibilidade, ao mesmo tempo em que direciona investimentos públicos prioritariamente para instrumentos de formação controlados pelos setores industrial e comercial da grande burguesia interna. Não à toa, foi parte importante da campanha presidencial de Dilma Rousseff em 2014.

A distribuição do montante total de novas vagas – cerca de 8,1 milhões – deixa a conclusão ainda mais nítida: 2,3 milhões de vagas (28,40%) em cursos de EPTNM e 5,8 milhões (71,60%) em cursos FIC. Além disso, dentre as vagas abertas na EPTNM, a modalidade de ensino integrado é a que teve menor expansão, com 67.395 novas vagas geradas (aumento de 22,49%) contra 139.953 na modalidade concomitante (aumento de 74,22%) e 241.469 na modalidade subsequente (aumento de 30,01%). Esse contexto, pelos motivos que já expusemos anteriormente, só poderia fortalecer a oferta privada da educação profissional; de fato, é o que se verifica: enquanto o aumento no número de vagas na EPTNM pública foi de 27,74% entre 2011 e 2014, esse aumento, para a EPTNM privada, foi de 42,73% (BRASIL, 2015b; 2015c).

Vale concluir refletindo que, num cenário como o da década de 90, de baixo crescimento econômico, pouca distribuição de renda e posição de subordinação da grande burguesia interna no bloco no poder (BOITO JR., 2018), esses resultados seriam bastante remotos. Naquela década, é certo, foram implementadas políticas que direcionaram a educação profissional brasileira para o mesmo sentido do PRONATEC, sobretudo no que se refere a tendência à privatização. No entanto, foi possível fazê-lo prescindindo do Sistema S e colocando em cena, quase que sem mediações, interesses de grupos políticos e educacionais internacionais. Eis a complexidade tanto da grande burguesia interna

quanto do neodesenvolvimentismo, ambos implicados nas políticas de educação profissional do período.

A contrarreforma do Ensino Médio e o Programa MedioTec

É importante evidenciar que os antecedentes e determinantes políticos mais gerais da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que inicia a contrarreforma do ensino médio, situam-se já em 2015, quando as contradições da frente neodesenvolvimentista tornam-se explosivas. Perry Anderson descreve a questão, sucintamente, da seguinte forma:

Os donos das indústrias ficaram felizes em colher os frutos de altos rendimentos durante o período de crescimento elevado do governo Lula, no qual virtualmente cada grupo social melhorou sua posição. Porém, quando isso terminou durante o governo Dilma, e as greves começaram, não tiveram nenhuma compaixão por quem lhes favoreceu anteriormente (ANDERSON, 2018, p. 39, tradução nossa).

A situação se agrava quando Dilma Rousseff, já em seu segundo mandato, nomeia um representante do capital financeiro, Joaquim Levy, para o Ministério da Fazenda, rompendo com o que ainda existia da forte política anticíclica⁸ que foi a marca de seu primeiro governo. A nomeação foi, na verdade, resultado da reação da fração associada da burguesia brasileira e acabou por contar com o apoio expressivo da alta classe média e de setores fundamentais da grande burguesia interna, como a Federação da Indústria do Estado de São Paulo (FIESP). Tão logo assume, Levy anuncia um ajuste fiscal de cunho neoliberal, agravando a relação do governo com as classes trabalhadoras e trazendo à tona a insatisfação de setores sindicais organizados. Antes mesmo, já se apontavam os limites do governo petista, no fato de as políticas neodesenvolvimentistas terem “[...] ignorado demandas históricas do movimento sindical – redução da jornada de trabalho para 40 horas, regulamentação restrita da terceirização, fim do fator previdenciário e outras.” (BOITO JR., 2018, p. 219)

A situação desemboca em um golpe de Estado patrocinado pelo conjunto das frações burguesas, que enfrentou pouca resistência e iniciou, como mostramos anteriormente, uma ofensiva política restauradora do programa neoliberal. O governo de Michel Temer, iniciado em agosto de 2016, apresenta como uma de suas primeiras medidas a citada MP, já evidenciando a mudança de postura característica do novo período: políticas impostas sem debater com setores organizados.

Ferretti e Silva (2017) mostram como todas as alterações operadas na MP, até que tenha se tornado Lei, em fevereiro de 2017, foram propostas por setores empresariais. A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) instituiu, então, uma reforma no ensino médio, que tem por principais características o seguinte:

⁸ Modelo de política econômica cujo pressuposto é a ocorrência de ciclos que caracterizam a economia capitalista. Com o objetivo de evitar ou amenizar crises provocadas ciclicamente, esse modelo defende a intervenção do Estado para a geração de demanda agregada. O principal exemplo é a teoria elaborada por John Maynard Keynes, que apresenta o pleno emprego como resultado da ação estatal.

[...] não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao ensino médio. O mesmo ocorreu, desse ponto de vista, com as proposições a respeito originadas no governo FHC, mas com as características específicas que assumiram naquele momento. Apesar de, em ambos os casos, a referência ser a formação do tipo mais sofisticado de trabalhador, tendo em vista as transformações decorrentes do neoliberalismo nos planos econômico e político-cultural, há de se levar em consideração a diferença entre os dois contextos [...], ainda que o grupo político que apoiou o golpe parlamentar de 2016 guarde afinidades com o que deu sustentação àquele governo. (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 400)

Justamente por isso, a reforma é a máxima expressão da restauração do poder de classe no campo da educação, iniciando um novo período de implementação de políticas neoliberais – pode-se dizer, agora, em caráter autoritário. Em específico, um aspecto da lei de 2017 é importante que se aborde: o chamado itinerário formativo técnico-profissional.

Como mostrou Araújo (2019), o principal traço da reforma em tela é a imposição de uma concepção curricular hierarquizada e fragmentada da etapa da educação básica que caracteriza o ensino médio, aprofundando a dualidade estrutural da educação brasileira. Essa característica é dada pela alteração que a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) opera no artigo 36 da LDB, retornando à mesma interpretação do termo “articulação” dada pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Substitui-se, assim, uma redação que, apesar de contraditória, exigia dos currículos a integração entre conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais por outra, que prevê “caminhos” curriculares distintos, escolhidos pelas redes de ensino:

Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Também Araújo (2019) discute em detalhes, à luz da categoria dualidade, o fato de o quinto itinerário formativo efetivar-se, no bojo da contrarreforma, como o “itinerário dos pobres” (p. 61). Concordamos com a caracterização do autor e destacamos, então, uma das formas de implementação de tal itinerário adotadas pelo governo Temer: o Programa MedioTec.

O programa é uma forma de incentivo à oferta da EPTNM concomitante, isto é, distante a perspectiva politécnica oportunizada pelo Ensino Médio Integrado e com currículos distintos não cursados, necessariamente, na mesma instituição. Efetivou-se, desde seu lançamento, como mais uma dimensão do PRONATEC e acabou por reproduzir as características daquele programa, como confirma a análise de Carneiro (2020). Para o

autor, que analisou um conjunto de documentos orientadores do MedioTec, o aspecto do aproveitamento de competências desenvolvidas pelo trabalhador em práticas laborais fora da escola, inclusive como aprendiz, é outra dimensão que explicita o caráter fragmentado da proposta e permite incluí-la no bojo das medidas trazidas pelo novo panorama regressivo de políticas públicas.

Completa-se, assim, um período da história da educação profissional brasileira, permeado por aparentes paradoxos, que, se analisados sob o prisma das disputas entre classes e frações de classe, se desfazem na essência contraditória da realidade dependente própria de nosso país.

Conclusões

Para concluir, destacamos três questões que nos parecem sínteses dos elementos apontados ao longo do trabalho. Em primeiro lugar, é importante salientar a influência do Sistema S nos dois primeiros momentos da política de educação profissional analisados. No que se refere ao período compreendido entre a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e o ano de 2010, a oferta de vagas nas entidades ligadas a esse sistema, sobretudo em cursos subsequentes, impôs limites às fronteiras entre público e privado, não permitindo, apesar do fortalecimento da perspectiva pública, uma predominância dos cursos ligados à esfera estatal. Já no período da primeira etapa do PRONATEC (2011-2014), as instituições do Sistema S foram as principais ofertantes dos cursos FIC, responsáveis pelo distanciamento da perspectiva pública e integral da educação profissional.

Essas observações nos levam a uma segunda consideração fundamental. Em análise da proposta pedagógica da indústria brasileira ao longo dos anos 2000, Melo (2010) mostra que esse setor da burguesia interna brasileira afirma o caráter generalizador de seu projeto educativo construindo a narrativa de um “pacto social”, que deveria ser aceito por toda a sociedade brasileira para que se garantissem as taxas de crescimento econômico necessárias ao desenvolvimento do país. O que concluímos é que esse caráter, na verdade, permite situar as políticas de educação profissional no âmbito de um “pacto” político específico: o neodesenvolvimentismo, que inclui as demandas das classes trabalhadoras e direciona os investimentos da educação para os setores controlados pela indústria, posicionando-se, também no âmbito das políticas sociais, frente à conjuntura mais geral da América Latina que discutimos inicialmente. Nessa questão, é importante visitar a análise de Poulantzas sob dois aspectos, o primeiro deles referente a um tipo de industrialização próprio das formações sociais dependentes. Essa especificidade do processo de industrialização é dada por:

- acantonamento destes países em formas de indústria com tecnologia ‘inferior’;
- produtividade do trabalho mantida num nível fraco, comandada por integração dos processos de trabalho destes países a uma socialização das forças produtivas (produção integrada) que, na tendência bipolar qualificação/desqualificação do trabalho, própria ao capitalismo monopolista, transfere, nas relações internacionais, o aspecto da desqualificação

do trabalho para os países dominados, reservando a reprodução do trabalho altamente qualificado para os países dominantes;

- elevado grau de expatriação dos lucros diretamente obtidos pela produção da mais-valia por parte da força de trabalho dos países dominados etc. (POULANTZAS, 1976, p. 14)

Daí ser possível afirmar que a linha que delimita a possibilidade de avanço do projeto de educação politécnica, no âmbito de uma educação profissional neodesenvolvimentista, foi estabelecida pela própria correlação de forças interna à frente política. Na medida em que a burguesia industrial, como setor mais dinâmico da grande burguesia interna, dirigiu a coalizão, seus interesses e instrumentos educativos dificilmente permitiriam que se ampliassem os horizontes do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) na direção de um projeto de ruptura.

Em segundo lugar, é oportuna a discussão apresentada por Poulantzas, também no que se refere ao conceito de bloco no poder:

Podemos, contudo, constatar que a função de hegemonia no bloco no poder e a função de hegemonia com relação às classes dominadas se concentram, regra geral, em uma mesma classe ou fração. Esta erige-se ao lugar hegemônico do bloco no poder, ao constituir-se politicamente em classe ou fração hegemônica do conjunto de toda a sociedade (POULANTZAS, 1977, p. 235).

A questão relativa à hegemonia ou não da grande burguesia interna em todo o período 2003-2016 é polêmica e ainda sem resposta no campo da ciência política. O que podemos afirmar é que, ao menos a partir de 2008, essa fração burguesa passa a ter contemplada boa parte de seus interesses, impondo ao bloco no poder, se não o papel de hegemonia, uma reconfiguração fundamental de sua posição. É exatamente nesse momento que o “pacto neodesenvolvimentista” cria condições para uma política de educação profissional com as características contraditórias levantadas ao longo do texto, inclusive dando início à expansão da RFEPCT no fim daquele ano, como resultado do chamado Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Por fim, retomando as teses que apontamos inicialmente, é possível, por hora, interpretar as transformações localizadas nos três períodos destacados no texto como expressões concretas das disputas entre classes e frações de classe na sociedade brasileira. É certo, como mostram os dados, que o PRONATEC representa uma “inflexão a favor do privado”, utilizando as palavras de Ramos (2015). Entretanto, se analisarmos a questão para além das relações entre público e privado, é possível notar que essa inflexão não é, necessariamente, contrária aos interesses das classes trabalhadoras que acessam o programa, o que tornaria ainda mais explícitas as contradições da frente neodesenvolvimentista no campo das políticas de educação profissional.

O desenvolvimento da luta de classes ao longo dos anos compreendidos entre 2003 e 2018 foi, assim, capaz de articular, num mesmo setor da política educacional, de um lado, uma perspectiva de bases socialistas (Cf.: PELISSARI, 2019, Cap. 4, Seção 1) e, de outro, uma concepção que se pode chamar neotecnicista. O período inicia-se com a primeira e finaliza-se com a segunda, ainda que nenhuma das duas tenha sido completamente eliminada. A

política de Ensino Médio Integrado, aliás, produziu o maior número de matrículas em toda a sua história no ano de 2018, ultrapassando pela primeira vez a marca das 500 mil vagas preenchidas (BRASIL, 2019). Afirma-se, com isso, a necessidade de aprofundar a análise da educação profissional em chaves que permitam identificar suas bases históricas e sociais desde uma perspectiva de totalidade concreta.

Referências

ANDERSON, Perry. Crisis en Brasil. *In*: GENTILI, Pablo. (org.) **Golpe en Brasil: Genealogía de una farsa**. Buenos Aires: CLACSO, 2016.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.

BOITO JR., Armando. A nova fase do capitalismo neoliberal no Brasil e a sua inserção no quadro político da América Latina. *In*: ALIANGA, Luciana; AMORIM, Henrique; MARCELINO, Paula. (orgs.). **Marxismo: teoria, história e política**. São Paulo: Alameda, 2011.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL, 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2015a. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 27 nov. 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da educação básica, 2007-2014**. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da educação básica, 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI). **Cadernos de estudos desenvolvimento social em debate**, n. 24. Inclusão produtiva urbana: o que fez o PRONATEC/Bolsa Formação entre 2011 e 2014. Brasília, 2015c. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/Caderno%20de%20Estudos%20Pronatec%20-%202024.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

CARNEIRO, Italan. **Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): retrocesso no ensino médio propedêutico e técnico-profissionalizante**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Natal, RN, vol. 1, n. 18, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8121/pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KREIN, José Dari; SANTOS, Anselmo Luís dos; NUNES, Bartira Tardelli. Trabalho no governo Lula: avanços e contradições. **Revista ABET**, João Pessoa, PB, Vol. X, n. 2, p. 30-55, jul.-dez. 2011.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a Educação Básica nos anos 2000**. 2010. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

OSÓRIO, Jaime. América Latina: o novo padrão exportador de especialização produtiva – estudo de cinco economias da região. *In*: FERREIRA, Carla; OSÓRIO, Jaime; LUCE, Mathias. (orgs.). **Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência**. São Paulo: Boitempo, 2012.

POCHMANN, Marcio. **Nova classe média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

POULANTZAS, Nicos. **A crise das ditaduras.** 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PELISSARI, Lucas Barbosa. **Educação profissional e neodesenvolvimentismo:** políticas públicas e contradições. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. *In:* Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). **Mapa da educação profissional e tecnológica:** experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília, DF, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC,** Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

Informações sobre o autor:

Lucas Barbosa Pelissari

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), onde integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS), do qual é Coordenador Adjunto.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-3659-5424>

E-mail: lucas.pelissari@ifpr.edu.br

Submetido em: 14/03/2020

Aprovado em: 29/04/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)