



## AS REFORMAS DO ESTADO COMO MATERIALIZAÇÃO DA DUALIDADE DO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

*Luis Adriano Fermow<sup>1</sup>*

*Marilsa Miranda de Souza<sup>2</sup>*

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar políticas educacionais formuladas no âmbito da reforma do Estado que contribuiram para a materialização da dualidade na oferta de Educação Profissional no Brasil. Nesse sentido, utilizou-se o materialismo histórico-dialético como base teórico-epistemológica e como caminho metodológico para construção e discussão das ideias. A discussão apresentada faz parte de um estudo sobre a privatização da Educação Profissional, destacando o processo de transferência de responsabilidade do setor público ao setor privado e a oferta de educação profissional, que ocorre de forma deficitária. Em suas diversas contradições, tal oferta resulta na dualidade que mitiga a capacidade transformadora que a educação profissional pode promover.

**Palavras-chave:** Reformas do Estado. Dualidade. Educação Profissional.

### STATE REFORMS AS A MATERIALITY OF THE DUALITY OF VOCATIONAL EDUCATION IN BRAZIL

### ABSTRACT

This work aims to analyze educational policies formulated within the scope of State reform that contributed to the materialization of duality in the provision of Professional Education in Brazil. In this sense, historical-dialectical materialism was used as a theoretical-epistemological basis and as a methodological path for the construction and discussion of ideas. The discussion presented is part of a study on the privatization of Professional Education, highlighting the process of transferring responsibility from the public sector to the private sector and the provision of professional education, which occurs in a deficient way. In its various contradictions, such an offer results in a duality that mitigates the transformative capacity that professional education can promote.

**Keywords:** State Reforms. Duality. Professional Education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UNIR/RO); Docente do ensino superior do Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN; Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0005-8130-6662>. E-mail: [adrianofermow@gmail.com](mailto:adrianofermow@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação Escolar (UNESP); Docente do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Líder do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR-UNIR). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9043-7510>. E-mail: [marilsa.miranda@unir.br](mailto:marilsa.miranda@unir.br)

## LAS REFORMAS DEL ESTADO COMO MATERIALIDAD DE LA DUALIDAD DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL EN BRASIL

### RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar las políticas educativas formuladas en el ámbito de la reforma del Estado que contribuyeron a la materialización de la dualidad en la provisión de la Educación Profesional en Brasil. En este sentido, el materialismo histórico-dialéctico fue utilizado como base teórico-epistemológica y como camino metodológico para la construcción y discusión de ideas. La discusión presentada forma parte de un estudio sobre la privatización de la Educación Profesional, destacando el proceso de transferencia de responsabilidad del sector público al sector privado y la provisión de educación profesional, que ocurre de manera deficiente. En sus diversas contradicciones, tal oferta resulta en una dualidad que mitiga la capacidad transformadora que la educación profesional puede promover.

**Palabras clave:** Reformas del Estado. Dualidad. Educación profesional.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa “*A privatização do ensino profissional: um estudo sobre o PRONATEC e sua aplicação no sul de Rondônia*”, que compreende os municípios de Vilhena, Cerejeiras, Colorado, Pimenteiras D'Oeste, Corumbiara, Chupinguaia e Cabixi, que analisou as concepções políticas, econômicas e pedagógicas do PRONATEC como política pública de educação.

Buscaremos neste artigo analisar o Estado como instituição promotora de políticas públicas voltadas para a educação profissional. Políticas reformistas que, intencionalmente, contribuem para a materialização de uma oferta dual no Ensino Médio e na Educação Profissional no Brasil nos Séculos XX e XXI. Importante destacar que esta investigação foi desenvolvida nos municípios do Sul de Rondônia de forma que se pudesse obter um panorama da oferta de educação Profissional do Estado em questão. Esse recorte temporal e territorial, nos permite correlacionar a microrregião pesquisada com outras microrregiões do Estado. Vale destacar ainda que, conjecturas apresentadas neste artigo podem representar equivalências e semelhanças ao que acontece em outras microrregiões correlacionadas a políticas voltadas para a Educação Profissional.

Como caminho metodológico investigativo e analítico utiliza-se o materialismo histórico-dialético como base teórico-epistemológico a fim de compreendermos o movimento das ideias e sintetizarmos a materialidade presente nas intencionalidades nas políticas públicas voltadas à Educação Profissional. Neste sentido, o aporte teórico do marxismo permite a captação do movimento, as contradições, a essência dos fenômenos (Kosik, 1976) contribuindo para desvelar a realidade. Nesse percurso, busca-se apreender o movimento real a partir das diferentes contradições, em que as relações entre singularidade, particularidade e universalidade possibilitam a sua apreensão numa totalidade do real (Masson, 2012). Assim, com base na dialética materialista, é possível, portanto, compreender a práxis humana perante o movimento dualista presente nos programas de governos voltados para a capacitação profissional.

Desse modo, parte-se da compreensão de que o Estado é quem conduz as políticas educacionais de formação dos trabalhadores. Acredita-se, ainda, que não é possível trazer qualquer argumentação que analise a formação do trabalhador desgarrada da estrutura capitalista de produção e de como o Estado legitima a organicidade e a aplicabilidade das leis e dos recursos destinados à Educação Profissional - EP. Nesse sentido, a análise desenvolvida tem o propósito de identificar as contradições e os motivos por meio dos quais a Educação Profissional sempre foi desenvolvida de forma dualista pelo Estado.

### **O ESTADO E SEU PAPEL CONCILIADOR DE CLASSES**

Vários autores trazem o Estado como instituição conciliadora de classes. Nessa perspectiva, sob um olhar marxista, o Estado procura manter a ordem social, equilibrando/legitimando os interesses capitalistas. Para Marx e Engels (1998) o estado não é neutro e por meio da legitimação de leis assegura a hegemonia dos ideários capitalistas sobre o proletariado. A gênese do Estado moderno, como nos apresenta Weffort (2000), vai ao encontro da necessidade de organização da sociedade por meio da elaboração de regras de convivência em diferentes níveis de hierarquias a fim de garantir os

direitos e os deveres dos partícipes. Segundo Engels (2002) o surgimento do estado é resultado do desenvolvimento da propriedade privada, assim como as classes sociais.

[...] o estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (Engels, 2002, p. 193).

Desse modo, o Estado passa a ser conciliador e regulador do convívio em sociedade. Ademais, ele surge para reprimir os conflitos gerados entre as classes sociais. Diante disso, a propriedade privada fez surgir classes antagônicas –, dominadores e dominados –, formada por aqueles que possuíam bens e por aqueles que eram obrigados a trabalhar para sobreviver. Surgem, então, os exploradores e os explorados e, com esse antagonismo, o Estado busca, por meio do uso da força e de leis, organizar a convivência em sociedade, ou melhor, conciliar conflitos.

Outrossim, o Estado origina-se como estratégia da classe dominante para que esta possa manter seu poder diante da outra classe oprimida a fim de defender a propriedade privada. “Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses” (Marx; Engels, 1998, p. 74). Trata-se de uma forma de controle em favor de legalizar direitos e deveres e, contudo, perenizar a divisão de classe, a continuidade da propriedade privada e o regime de exploração do trabalhador. A esse respeito, Engels (2002, p. 191) afirma o seguinte:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro [...]. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar.

O Estado é, em si, o próprio antagonismo. Ele nasce das contradições. O Estado é um produto. Trata-se da manifestação do antagonismo e da

impossibilidade de conciliação de classes. Segundo Lênin (1986), o Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem – objetivamente, naturalmente – ser conciliados. Assim, a existência do Estado é uma prova das contradições bem como é exposta como a única saída para remediar os problemas sociais.

Sendo o Estado, portanto, a forma por meio da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada de sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei (Marx; Engels, 1998, p. 74).

Da mesma forma, Lênin (1986, p. 09), ao citar Marx, afirma: “Segundo Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de opressão de uma classe por outra, é a criação de uma ordem que legaliza e consolida esta opressão, moderando o conflito das classes”. Nesse sentido, pode-se apreender que a própria ideia de liberdade é corrompida. Isso porque a ideia de representatividade e de democracia por causa do direito ao voto são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efetivas das diferentes classes entre si. Por conseguinte, as eleições passaram a ser uma legalidade por meio da qual o cidadão entrega ao político o poder de representá-lo. Ademais, também é por meio da democracia burguesa que o poder da classe dominante é imposto, apresentando-se como condição utópica de nivelamento de poderes e representatividade.

A este respeito, Engels (2002, p.80) afirma: “A república democrática não suprime o antagonismo entre as duas classes; pelo contrário, ela não faz senão proporcionar o terreno no qual o combate vai ser decidido”. É por meio de um Estado burguês capitalista, portanto, sem expor suas contradições internas, que se efetiva, a cada momento, a exploração de muitos em favor de poucos, já que “[...] o monopólio de Estado na sociedade capitalista não é mais do que uma maneira de aumentar e assegurar os rendimentos dos milionários que correm o risco de falir num ou noutro ramo da indústria” (Lênin,

2011 p. 148). Além disso, o Estado é o próprio regulador dos acordos com os interesses do capital, a fim de manter seus ativos em constante crescimento, o que revela a presença constante de um Estado que é o mais claro representante da classe dominante no poder. Sendo assim, é ele que representa a dominação de uma classe sobre a outra e usa desse papel para amortecer o conflito entre as classes. Desse modo, a própria democracia burguesa, por meio do sufrágio, pode representar o cume desse papel conciliador.

Além do mais, o Estado passa a ser uma instituição que regimenta os interesses capitalistas. Suas práticas exprimem claramente a perspectiva de intensificação da exploração do trabalhador. Nota-se, então, o deslocamento e a busca de novas fronteiras para a exploração do trabalho, deslocando empresas para a periferia do mundo, onde a força de trabalho pode ser explorada. Segundo Lênin (2011, p. 09), “as políticas de liberalização da economia desarticularam os centros internos de decisões, deixando a região à mercê dos capitais internacionais”, provocando perdas de autonomia e dependência de políticas macro mundiais, em razão da intensificação de monopólios e oligopólios de produção, além de consumo e investimentos concentrados em empresas/bancos financeiros.

Destaca-se, também, a introdução de conceitos ligados à capacitação como uma forma de mistificar a condição do trabalho como ascensão humana, compreendida e sustentada na Teoria do Capital Humano. A partir disso, a necessidade da globalização apresenta-se como uma retórica que camufla os reais interesses neoliberais de intervenção no Estado que, diante de algumas alianças, acaba perdendo a autonomia e se vê obrigado a desenvolver políticas indicadas por organismos internacionais, sob a premissa de fazer parte da era do mercado globalizado.

Sobre tal perspectiva, Lênin (2011) diz que devemos buscar um movimento que procure nos libertar de uma consciência fetichizada do ideário capitalista. Isso porque, conforme mencionado anteriormente, o Estado é a materialização do poder da classe burguesa sobre a classe trabalhadora. Então, sob seu domínio, esse Estado burguês impera seus

interesses de acumulação de capital, suas apologias midiáticas de crescimento econômico e remodela, a todo o momento, a formação do trabalhador vinculada aos seus interesses produtivos.

## **AS REFORMAS DO ESTADO COMO REFLEXO DO DUALISMO NA FORMAÇÃO HUMANA**

Nesta pesquisa, tem-se clareza de que a educação é funcional ao modelo de desenvolvimento econômico do país preconizado pelo Estado. Estado que, como já tratamos, está na defesa da burguesia. Desse modo, discorre-se, nesta seção, sobre o reflexo histórico e o caminho paralelo que a educação profissional tem assumido frente à educação propedêutica.

Desde a década de 1970, intelectuais brasileiros se voltam para essa temática, entre os quais se destacam Kuenzer (2007, 2011), Leher (1998; 1999), Ciavatta e Ramos (2011), Alves (2006), Queiroz (2015) Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009; 2005a; 2005b), entre outros. Tais autores ajudam a explicar as tendências dualistas, flexíveis, compensatórias, assistencialistas e instrumentais da educação profissional no Brasil.

Kuenzer (2007, 2011) é uma das autoras que trilha o caminho investigativo mencionado anteriormente. Segundo ela (Kuenzer, 2011, p. 45), “os arranjos flexíveis de competências diferenciadas expressam a forma de organização das propostas pedagógicas na produção flexível, constituindo, assim, a principal categoria desse regime de produção, do ponto de vista das relações entre trabalho e educação”. A pesquisadora demonstra, em seus trabalhos, argumentações conclusivas no que diz respeito à questão dual da formação educacional brasileira. Para ela, a materialização da dualidade é estrutural, ao contrário do que é encontrado em discursos apenas pedagógicos. Expõe, ainda, que o sistema, ao ofertar a educação profissional, que incluem para excluir, ao longo do processo, se resume àquilo que ela chama de dualidade negada na acumulação flexível (Kuenzer, 2007).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009) indicam as contradições existentes na educação, situando como a constituição da escola, sua dualidade e a articulação da educação básica com a formação profissional representam

um aspecto fundamental na consolidação da hegemonia burguesa. É evidente que se almeja, portanto, sob este viés excludente, “uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2009, p. 03). Para uns, deve-se ensinar, treinar, adestrar, formar ou educação para o processo produtivo enquanto, para outros, deve-se ser dirigente.

No início do século XX, “[...] essa diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade” (Kuenzer, 2007, p. 1156). Nesse contexto, a oferta era diferenciada para aqueles com poder aquisitivo e que poderiam prospectar uma continuidade de estudo em nível superior. Do outro lado, a educação era oferecida e delimita as funções mais operacionais e manuais de trabalho que expressam claramente as tendências formativas voltadas aos ideais tayloristas/fordistas de organização do trabalho.

Assim, as tendências educativas de acesso e oportunidade caminhavam nesse viés. Dessa forma, a formação profissional articulada para a preparação para o mercado de trabalho e a formação propedêutica caminhavam rumo a um viés diferente, ainda que pareçam estar destinadas a preparar o aluno para o ingresso no ensino superior. Segundo a pesquisadora Queiroz (2015, p. 26):

O ensino médio no Brasil foi implantado com intuito de preparar para o ensino superior, enquanto a educação profissional técnica de nível médio forma mão de obra em sua maioria, para ocupações que exigem menos qualificação. A natureza propedêutica do ensino médio e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instalou no país a necessidade de impulsionar o desenvolvimento industrial e, com ele, a escolarização atrelada à profissionalização. No entanto, mesmo com sua oferta ampliada a partir de 1930, vislumbram-se ainda dois contextos educacionais: de um lado, um ensino de natureza propedêutica, objetivando o ingresso nas universidades, e, de outro, uma escola profissionalizante articulada à preparação para o trabalho a fim de atender as necessidades das indústrias.

A entrada da industrialização no Brasil criou, na década de 1930, uma necessidade de organização do ensino profissionalizante, visto que o objetivo

era formar trabalhadores especializados para a indústria. A especialização, nesse período, pode ser compreendida por meio da oferta de formações técnicas, que poderiam ser obtidas sem que o trabalhador tivesse o ensino médio regular. Por conseguinte, o jovem poderia sair do ensino fundamental e ingressar diretamente na educação profissional. “Esta expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional” (Kuenzer, 2007, p. 1156).

A formação especializada atendia às tendências taylorista/fordista de formação, caracterizada por uma formação rígida com foco em processos estáveis de produção. Desse modo, a formação técnica ganha grande valorização nesse período devido à capacidade de empregabilidade e de possibilidades de obtenção de salários diferenciados dentro da indústria em expansão. Expondo sobre esse assunto, Ciavatta e Ramos (2011, p. 28) situam que:

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada se expressa, historicamente, desde a colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Contudo, a EP sempre caminhou às margens da educação e sempre esteve destinada à classe desfavorecida que, diretamente, oportuniza formação de mão de obra voltada para o mercado de trabalho, na sua maioria ligada ao trabalho manual e precarizado. “A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição [...]” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005a, p. 07). A citação nos revela a dualidade da educação, sendo a própria materialidade da expressão de divisão de classes presente no âmbito do ensino. Dessa forma, a materialidade das contradições torna-se mais evidente e pode ser situada entre a educação propedêutica e a Educação Profissional.

Historicamente, esse dualismo vai aparecendo na medida em que a escola distingue aquilo que será ofertado à elite, com possibilidade de progressão de seus estudos no nível superior, e o que será oferecido à classe trabalhadora. Não é à toa que a própria formação é baseada nesse condicionamento de classes sociais. Segundo Alves (2006, p. 142), dois tipos de escolas são pensados, “uma para os filhos dos trabalhadores, de caráter profissionalizante, e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade, fundada nas artes liberais e nas ciências modernas”. Uma educação com formação para que uma classe possa dar continuidade aos estudos e outra, podendo ser a EP, com limitações de continuidade em seus estudos, devendo os egressos buscar sua colocação no mercado de trabalho.

No Brasil, o dualismo de oferta está presente e enraizado na própria história de nossa educação, fruto do escravismo da discriminação do trabalho manual perante o intelectual e onde a oferta de educação era mínima diante da demanda do Brasil no início do século XX. “Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005a, p. 07). Contudo, ainda nas primeiras décadas do século XXI, a quantidade de pessoas analfabetas ainda é alta, o que faz com que, frequentemente, entre na pauta do governo, o que resulta na renovação das políticas de erradicação do analfabetismo. A própria criação de uma subcategoria de ‘analfabetos funcionais’ atesta a ineficiência e, ao mesmo tempo, a intencionalidade do Estado na manutenção de políticas assistenciais e a hegemonia da burguesia sobre a oferta educacional aos cidadãos trabalhadores.

Além disso, é no âmbito do próprio Estado, na primeira metade do século XX, que se começa a pensar a formação da classe trabalhadora, mas sempre enraizada na condição dualista e assistencialista. Segundo Romanelli (1986, p.14), “[a] partir de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação. [...] o resultado de dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização”. O autor afirma que a expansão, apesar de

grande, foi deficiente quanto aos aspectos quantitativo e estrutural. Isso porque os problemas daquela época mostravam uma escola que não correspondia à necessidade econômica da sociedade em vias de início de industrialização e, por isso, havia necessidade de regulamentações. Essas regulamentações criaram novas formas organizativas de oferta da educação, inclusive a educação profissionalizante.

Apesar de haver sinais de expansão da educação, a separação é estrutural e só se concretiza por meio da publicação de diversas Leis Orgânicas do Ensino, o que ocorre durante o Estado Novo. Assim, as regulamentações foram efetivadas a partir de 1942, fato este que ficou conhecido como a Reforma de Capanema. Houve, então, a estruturação do Ensino Industrial, a reforma do ensino comercial e outras mudanças no ensino secundário.

Nesse período, as reformas deram certa organicidade ao ensino brasileiro, mas também acentuaram as divisões entre as diferentes modalidades, pois, de certa forma, eram planejadas separadamente. Referindo-se a essa questão, o Decreto-lei n. 4.244 de 1942, sobretudo no art. 02, define as formas e os ciclos dos cursos em níveis de ginásio, fazendo com que o ensino secundário passe a se constituir, na época, em dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. No artigo 4º lê-se o seguinte:

O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (Brasil, 1942, p. 01).

É preciso situar que a dualidade presente reflete diretamente a divisão de classe, o que faz com que a modalidade de formação vá ao encontro da classe social da qual ela pertence. Da mesma forma, com os diferentes tipos de ofertas e modalidades, bem como diferentes instituições executoras, tudo fica fragmentado. Isso faz com que as políticas públicas sigam esse mesmo caminho. Vale reforçar, também, que o Brasil, nesse momento, passa por grandes transformações econômicas e a estrutura do ensino técnico se volta

para necessidades da mudança do regime de produção no Brasil, saindo de um país unicamente agrícola para o início de sua industrialização na década de 1940. Trata-se de uma demanda criada pelo capitalismo industrial no país que determinou, segundo Romanelli (1986), o aparecimento de novas exigências educacionais apesar de acentuar as contradições de oferta da educação.

## **A LEGISLAÇÃO COMO MATERIALIZAÇÃO DA DUALIDADE NA OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.**

Em 1942 o Decreto-Lei 4.244 abre as portas para a oferta do ensino secundário voltado à iniciativa privada, que poderia cumprir os deveres e as responsabilidades inerentes ao serviço público (Art. 69 e 70). A respectiva lei, começa a criar mecanismos legais de transferência da educação e recursos públicos a iniciativa privada. Como exemplo, o Sistema 'S', instituído por lei, tem personalidade privada, sem fins lucrativos, mas que também é mantido por doações orçamentárias, fiscais e pela prestação de serviços privados de interesse público.

A proposta da lei consistiu em proporcionar certa organização do ensino no Brasil, contudo é o Estado materializando prerrogativas de privilégios à burguesia. Nessa mesma época o estado procurou criar mecanismos organizacionais para a oferta de educação profissional, criando modalidades, itinerários, níveis de ensino e terminalidade em seus ciclos. Como referência da respectiva Lei, o ensino secundário será ministrado em dois ciclos: sendo primeiro ciclo o ginásial e segundo ciclo dividido em dois cursos: o clássico e o científico. O próprio Art. 4º da lei cita:

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 07), “[s]e havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não

existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes". Essas evidências de atuação do estado materializam as intencionalidades formativas e a quem cada ciclo era destinado.

Na ocasião, muitos jovens optam apenas pelo curso ginasial e, após concluir esse primeiro ciclo, a depender da condição social, são obrigados a procurarem cursos de formação profissional. Não havia equivalências entre o ensino propedêutico e os cursos técnicos, condição essa que limitava o prosseguimento de estudos em nível superior para estes. Nesta época, segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005a), a legislação começa a criar mecanismos para que os concluintes do colegial técnico pudessem se candidatar em cursos de nível superior que, mesmo sendo equivalentes, os cursos técnicos e propedêuticos, mantinha seus conteúdos diferentes e que, diretamente, sendo diferentes, materializam a dualidade de oferta de ensino de nível médio. Essa questão é, segundo Kuenzer (2007), uma questão estrutural, e não apenas uma questão de organização dos ciclos e das modalidades de oferta do ensino no Brasil.

No período do regime militar (1964-1985), a Educação Profissional recebeu muitos investimentos, principalmente internacionais, para ampliação de estruturas físicas destinadas à sua oferta. Era atribuído à educação importâncias decisivas para o desenvolvimento econômico de países periféricos e subdesenvolvidos. Todo discurso sob o viés desenvolvimentista apresentava como justificativa retirar esses países da condição de pobreza e de seu subdesenvolvimento.

Para Leher (1999) a influência dos Organismos Internacionais como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), nos projetos voltados para a educação, materializam suas concepções ideológicas e se tornam os novos senhores do mundo, colocando os países credores a uma dependência, conduzindo a esses países credores redefinições e influência sobre os sistemas educacionais em diferentes reformas.

As intervenções do BIRD nas diretrizes ligadas à educação são percebidas na introdução de discursos que aproximam a educação

profissionalizante ao mercado. A própria reforma educacional, bem como a atuação do estado, passa a ser subserviente aos ditames do mercado de trabalho. Ainda, segundo Leher (1998), essa é a norma no qual o futuro das pessoas é determinado por sua qualificação, por suas escolhas estudantis de formação. Assim,

[...] aqueles que fizerem as escolhas educativas corretas, nos moldes das exigências do mercado poderão se inscrever em relações de trabalho estáveis; os demais terão que continuar a buscar no sistema educacional a qualificação requerida pelo mercado; os que, ainda assim, permanecerem desempregados, apenas estariam comprovando a sua incapacidade de fazer escolhas racionais (LEHER, 1998, p.185-186).

O discurso sobre necessidade da formação profissional esconde a real alienação e dependência dos trabalhadores ao modo de produção. É o estado alinhando a educação às necessidades e exigências do mercado. Souza (2010) nos ajuda a entender como a educação, fomentada sob os ditames do mercado, tem como proposta a formação dos trabalhadores. Para a autora (2010, p.155) “A escola deve funcionar como uma empresa capitalista e servir ao mercado na produção de mão-de-obra barata, qualificada e semi-servil que garanta maior produtividade ao capital monopolista”.

Assim, durante a ditadura militar, a burguesia nacional, aliada à capital estrangeiro, exerceu forte influência sobre diversos setores, incluindo a educação. Esse alinhamento tinha o objetivo de consolidar um modelo econômico dependente e tecnicista, voltado para os interesses do grande capital, como parte do dito Milagre Econômico. No campo educacional, as reformas renovadas, como a Lei 5.692/71, priorizaram o ensino profissionalizante, descartando a formação crítica e humanística dos estudantes. A ênfase na capacitação técnica atendeu à demanda do mercado, favorecendo a reprodução das desigualdades sociais e limitando a ascensão da classe trabalhadora.

Neste mesmo sentido, o próprio Milagre Econômico, de certa forma, alavancou a oferta de EP, uma modalidade requerida pela classe industrial. Para Romanelli (1986, p. 15) “[a]s reformas efetuadas durante esse período

visavam, teoricamente, a uma adequação maior do sistema educativo ao modelo do desenvolvimento adotado”. A própria Lei nº 5.692/71 afirma em seu Art. 27:

Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional. Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Nesse mesmo sentido, os pesquisadores Oliveira Gomes; Aparecida Moraes; Ramos Bezerra (2024) reforçam que as reformas sedimentam uma estrutura ditatorial presentes na educação.

[...] as reformas impostas pelos governos militares, tais como a Lei nº 5.540/68, que deliberou sobre a reforma do Ensino Superior, ou a Lei nº 5.692/71, que alterou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, expressaram o projeto societário da ditadura. Em nenhum momento, portanto, foi colocada em questão a democratização do ensino ou a elevação cultural da classe trabalhadora Oliveira Gomes; Aparecida Moraes; Ramos Bezerra (2024, P.08).

Nesse diapasão, a oferta da EP caminhava paralelamente ao ensino regular, ao ponto que a classe trabalhadora, mediante a necessidade de ingresso imediato no mercado de trabalho, optava por não dar sequência aos estudos. A proposta voltada para educação profissional foi desconectada de uma educação integral. Eram dois modelos de educação, um a quem prosseguiria em estudos futuros e outro, destinados aos desafortunados que eram obrigados a procurarem um curso profissionalizante.

Em outro momento histórico do brasileiro, mesmo depois de redemocratização, a Educação Profissional permanece desconectada da educação básica, persistindo sua raiz assistencialista, intermitente e dualista de ensino. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da educação, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no ato de sua publicação, traz apenas algumas indicações voltadas para a EP. Uma delas, no Art. 35, do Ensino Médio, mobiliza o seguinte enunciado no inciso II: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania

do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

No ano seguinte de sua publicação, a LDB já recebe modificações, alterando questões ligadas à oferta da EP. O Decreto nº 2.208/97, por exemplo, traz claras evidências da separação entre o EM e a EP, é o Estado burguês atuando e materializando a dualidade entre a formação propedêutica e a profissionalizante. O decreto acima citado, em seu Art. 5º dispõe: “[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” (Brasil, 1997). A LDB já nasce com a necessidade de ser ‘reformada’, assim como expressa o Decreto.

A reforma educacional acentuou a dualidade. Para Frigotto e Ciavatta (2003), o Decreto nº 2.208/97 é uma síntese emblemática de uma política com ideário liberal. Em suma, o decreto limita a oferta integrada do Ensino Médio com a Educação Profissional, obrigando os estudantes a cursá-los separadamente. Isso restringiu a formação ampla e crítica dos trabalhadores, priorizando um ensino técnico para demandas imediatas do mercado de trabalho, assim como foi feito durante a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71). O decreto reforçou a ideia de adequação da educação ao mercado de trabalho, alinhamentos das políticas educacionais aos organismos internacionais e passa a concretizar a dualidade estrutural e desigual/sectarista da oferta de educacional no Brasil proposta pelo estado

Nessa atuação estatal, o governo Fernando Henrique Cardoso - FHC foi caracterizado como governo das privatizações e das concessões. Foi a política de Estado aderindo à política neoliberal. O Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP é um exemplo claro de um programa para EP com vias de privatização, além de ter sido financiado pelo Banco Mundial - BIRD. O respectivo programa, deixa claro as intenções privatistas e revela que “a desestatização/privatização é uma bandeira das políticas neoliberais como forma de redução do tamanho do Estado perante a sociedade” (Fermow, 2018), além do mais, é real a existência de dois caminhos

educacionais a serem percorridos pelos jovens: seguiriam o EM ou iriam fazer cursos técnicos.

Ainda, no governo FHC, o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 apresenta que “[a] separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções apontadas” (Brasil, 1999, p. 15). Segundo Frigotto; Ciavata (2003), o respectivo parecer escancara a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade. É indiscutível a atuação do Estado alinhada aos interesses de organismos internacionais que também, ao inferir sobre a ineficiência do Estado em garantir os serviços públicos de qualidade, transfere à iniciativa privada, distanciando ainda mais a possibilidade de promoção de uma EP integrada ao EM. Sobre isso, e alimentando ainda mais o negligencialismo do estado o mesmo parecer, de forma indireta, atesta a ineficiência do estado ao afirmar “[...] que cursos técnicos de boa qualidade continuavam a ser oferecidos em instituições ou escolas especializadas em formação profissional” (Brasil, 1999, p.14), logrando êxitos ao setor privado em detrimento a oferta de EP por escolas públicas.

No governo de Lula, tentou-se romper com a fragmentação/dualidade entre o Ensino Médio e a EP. Nesse ínterim, a medida voltada para a EP que se mostrou mais transformadora foi a revogação do Decreto n. 2.208/97 e institui o Decreto nº 5.154/04 (Brasil, 2004) que mantinha as ofertas de cursos técnicos concomitantes e subsequentes e incluía a possibilidade da integração entre o EM e a EP. Houve, ainda, uma retomada do debate da Politécnica no âmbito da formação de nível médio.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p.03), “[...] à revogação do Decreto n. 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico”, contudo as ideias ficaram apenas no papel e o que se concretizou na realidade foi a continuidade da fragmentação do ensino. O projeto de mudança permaneceu apenas nas possibilidades conceituais que pouco interferiram na realidade educacional

brasileira. Aqui é possível perceber que permanece uma educação de viés dualista.

Importante destacar que, em diferentes governos, as políticas voltadas para a EP permanecem inalteradas. A criação de programas de qualificação em diferentes governos - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), criado no governo do presidente João Goulart; Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) no governo FHC, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PNQ) no Governo Lula e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) governo de Dilma Rousseff – e em todos, sem exceção deixam claro e materializam o viés privatista, assistencialista e dualista. Para Saldanha (2012), a escola vai se metamorfoseando de acordo com a organização das forças econômico-produtivas e, com elas, as tendências voltadas para a formação profissionalizante e as novas relações de trabalho.

Ademais, a nova reforma do Ensino Médio, materializada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, acentua o reducionismo da formação e mantém a dualidade da oferta do Ensino Médio e da EP. Segundo o governo, “trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos” (MEC, 2017). Essa nova estrutura de formação flexível irá, segundo o governo, aliar a formação de novos profissionais do mercado de trabalho, e “permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho” (MEC, 2017). É clara a materialização da dualidade nessa proposta de novo ensino médio: uma formação que será fragmentada e parcial, uma formação de trabalhadores e outra para formação intelectual.

Acredita-se que a implementação/exequibilidade da BNCC, considerando o itinerário de formação técnica e profissional na rede pública de ensino, tem se mostrado parcial, com a oferta de educação profissional carecendo de terminalidade específica e focada apenas em módulos de formação geral e desconectados entre si (Frigotto, 2010). Isso contradiz os

dizeres da própria BNCC, ao afirmar 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” (Brasil, 2017, p. 467). Novamente a lei abre precedente à integração e formação integral, contudo, na prática, isso não acontece.

Diante disso, tem-se percebido que, apesar da flexibilidade e da liberdade de cada Secretaria de Ensino, a oferta acaba promovendo uma formação precarizada. Percebe-se a ausência de projeto mais concreto e consistente de formação o que compromete a qualidade e a eficácia do itinerário de formação técnica e profissional. Assim, perpetua-se, como afirma Frigotto (2011) os entraves na formação de nível médio no Brasil que, em diferentes contextos sociais e políticos, mantém-se uma educação dualista sob os ditos internacionais e sustentados pelas políticas de governo.

Nesse sentido, a expansão da educação profissional no Brasil tem sido concebida pelo Estado a fim de conciliar desejos: desejo do Estado na oferta e manutenção do *status quo* e o desejo de milhares de jovens, egressos do EM e da EP, na dita empregabilidade. Corporifica-se, assim, a oferta dual, separando o ensino propedêutico, voltado à formação geral e ao preparo para o ensino superior, do ensino profissionalizante, destinado ao trabalho técnico de baixa qualificação.

Nesse mesmo sentido, a atual BNCC para o ensino médio, em particular no que diz respeito à oferta de EP, mostra-se desalinhada com as reais necessidades da sociedade, caracterizando-se mais por suas contradições e retóricas vazias do que por ações concretas que possam melhorar a real necessidade de integração entre os EM e a EP. Por conseguinte, é muito presente o descaso explícito com a educação pública e, particularmente, com a EP. Torna-se, então, necessário defender uma educação que promova a emancipação humana por meio de uma formação integral que contribua para a construção de uma nova sociedade rumo à superação dessa histórica dualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dualidade na oferta da EP é a concretização de uma política de Estado para a EP e engendra a manutenção de ideários burgueses voltados à educação. As reformas, decretos, bem como programas voltados ao EM e a EP, mostra a inquestionável condição assistencialista e dualista de oferta da EP no Brasil. É o Estado agindo como conciliador de classe em favor de ditames neoliberais. Ademais, a própria reforma do Estado é baseada nos ajustes necessários que, em nenhum momento, leva em consideração a possibilidade de emancipação das classes trabalhadoras e apenas faz com que esta permaneça alienada e submissa aos ditames dos modos de produção capitalistas.

Assim, as reformas do Estado no Brasil evidenciam a materialização da dualidade no ensino profissional, deixando aclaradas as íntimas relações entre as propostas de desenvolvimento econômico e as políticas educacionais adotadas. Tais reformas, influenciadas por diretrizes neoliberais, tendem a priorizar uma formação técnica superficial e aligeirada, ajustada às necessidades imediatas do mercado de trabalho, o que compromete a formação integral e crítica do trabalhador. Essa lógica cria uma segmentação no sistema educativo, em que a educação profissionalizante, destinada majoritariamente à classe trabalhadora, difere-se da educação propedêutica e teórica ofertada nas instituições de ensino voltadas para as elites.

Assim sendo, a dualidade estrutural, expressa na coexistência de ofertas diferenciadas entre a formação técnico-operacional e o ensino científico-humanístico, materializa a segregação social, limitando a capacidade e oportunidades de ascensão, dita meritocrática, dos alunos egressos de cursos técnicos.

Portanto, é crucial questionar e reavaliar as reformas educacionais à luz das reais necessidades da sociedade brasileira. Para isso, deve-se buscar uma concepção de educação politécnica, conforme defendido por Frigotto e Ciavatta (2003a). É preciso, então, avançar para que haja, de fato, uma formação profissionalizante articulada com o trabalho produtivo, via

superação das dicotomias entre formação teórica e técnica instrumental. Almeja-se, nesse sentido, que seja facultada a existência de um sistema de ensino profissional baseado em uma formação crítica, reflexiva e abrangente. Para isso, é indispensável superar a dualidade educacional, promovendo o desenvolvimento de cidadãos com capacidade de atuação consciente e transformadora na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. **LEI Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Brasília: Senado Federal, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: Senado Federal, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf). Acesso em: 09 de abr. de 2018.

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. Brasília: Senado Federal, 2004.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 09 jan. 2018.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

FERMOW, L.A. **A privatização do ensino profissional**: um estudo sobre o Pronatec e sua aplicação no sul de Rondônia. Porto Velho-RO. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: <https://ppge.unir.br/uploads/62248421/diversos/DISSERTACAO%20LUIS%20ADRIANO%20FERMOW.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 30 mar. de 2018.

FRIGOTTO, G. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas modalidades. **Educ. Soc.**, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul-set. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. 2009. Disponível em: [http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264\\_Educação%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educação%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf). Acesso em: 29 de mar. De 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**, ano 3, n. 3, p. 01-26, 2005a. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>. Acesso em: 20 mai. de 2017.

FRIGOTTO, G. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26 n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b. Disponível: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313714017>. Acesso em: 13 jan. 2017.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>. Acesso em 29 mar. de 2018.

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rear>. Acesso em 29 mar. 2018.



LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução.** São Paulo: Hucitec, 1986.

LÊNIN, V. I. **O Imperialismo fase superior do capitalismo.** Campinas: FE/ UNICAMP, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REAGIÃO SUL, 9. 2012, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias./index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MEC. **Novo Ensino Médio** – dúvidas. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br /publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361novo-ensino-medioduvidas>. Acesso em: 31 mar. 2018.

OLIVEIRA GOMES, M. A. de; APARECIDA MORAES, L.; RAMOS BEZERRA, V. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A REPETIÇÃO DA HISTÓRIA: a primeira como tragédia e a segunda como farsa. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e024033, 2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2612. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2612>. Acesso em: 4 fev. 2025.

QUEIROZ, M. R. C. **A formação profissional no Brasil: análise dos discursos sobre o PRONATEC.** 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil 1930-73.** Petrópolis: Vozes, 1986.

SALDANHA, L. L. W. O PRONATEC e a relação Ensino Médio e Educação Profissional. In: ANPED SUL, 9. 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>. Acesso em: 14 mai. 2016.



WEFFORT, F. C. (Coord.). **Os clássicos da política**. vol. 1. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e Educação do Campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010, 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

Recebido em: 14 de novembro de 2024.

Aprovado em: 19 de fevereiro de 2025.

Publicado em: 13 de março de 2025.

