

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

## VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF REFORMS CURRICULUM FOR SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL

**Ivanete Bellucci Pires de Almeida**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza- São Paulo, SP – Brasil  
ivanete.bellucci@gmail.com

**Sueli Soares dos Santos Batista**

Doutora em Psicologia Escolar. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza- São Paulo, SP – Brasil  
suelissbatista@uol.com.br

**RESUMO:** Como tem se dado a construção de diretrizes e arquiteturas curriculares admitindo-se a relação entre educação escolar e profissionalização à medida que a educação tem sido adotada como central em uma política nacional de preparação dos jovens no mercado de trabalho? Esta questão precisa ser problematizada, buscando-se respostas teórico-práticas num contexto em que se rediscutem as diretrizes para o ensino médio envolvendo a formação para o trabalho como algo externo à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em análise. Neste texto faz-se uma discussão sobre as relações entre educação profissional e ensino médio a partir de uma síntese histórica e propõe-se o debate tendo como pano de fundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do ensino médio e a Medida Provisória 746/2016.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação profissional e tecnológica. Ensino médio. Currículos e programas.

**ABSTRACT:** As has been given to building guidelines and curriculum architectures assuming the relationship between education and vocational training as education has been adopted as central to a national policy of preparing young people in the labor market? This question needs to be problematized seeking to theoretical and practical responses in a context in which rediscuss guidelines for high school involving training for work as something external to the National Curriculum Common Base (BNCC) under review. This text is a discussion on the relationship between vocational education (PE) and high school (MS) from a historical overview and proposed to the debate with the background of the National Curriculum Common Base (BNCC), reform high school and Provisional Measure 746/2016.

**KEYWORDS:** Professional and technological education. High school. Curriculum and programs.

## Introdução

A oposição entre formação propedêutica e formação profissional reflete os conflitos e as contradições entre educação e trabalho. A compreensão do dualismo estrutural na educação profissional e tecnológica (EPT) exige estudos históricos e reflexões sobre as possíveis estratégias de superação desse dualismo sobretudo no cotidiano dos jovens que precisam precocemente escolher entre a escola e o emprego. Disso decorre a importância das pesquisas sobre o currículo nas propostas e programas inerentes às políticas públicas e ações pontuais enfocadas na EPT e também àquelas que visando ao ensino médio, obrigatoriamente, colocam-se frente à necessidade de formação profissional dos jovens.

Partindo dos estudos da teoria crítica e da sociologia do currículo, defende-se neste artigo o currículo enquanto representação de um local de produção de significados servindo como suporte material do conhecimento em sua forma de significante. Nos limites deste estudo, defende-se a premissa de que, enquanto não percebemos que é necessário e imperativo que se leve a sério a intensidade que tem o envolvimento da educação com o mundo real diante das alternantes e desiguais relações de poder, podemos estar vivendo em um mundo divorciado da realidade. Quando se defende as reformas curriculares para o ensino médio como a tentativa de atender os interesses dos jovens, é importante considerar também que é papel da educação problematizar e contribuir com a percepção destes interesses por parte dos educandos.

O currículo, sendo a expressão das relações sociais de poder, é a representação dos interesses decorrentes dessas relações, constituindo identidades individuais e sociais, a fim de legitimar e reforçar as relações de poder existentes. Dessa forma, os grupos subjugados tendem a continuar submetidos às regras estabelecidas e ao conformismo da sua condição desfavorecida socialmente, reproduzindo e confirmando as relações de poder.

A questão que se coloca é como tem se dado a construção de diretrizes e arquiteturas curriculares admitindo-se a relação entre educação e trabalho, à medida que a educação tem sido adotada como central em uma política nacional de preparação dos jovens para o mundo do trabalho. Esta questão precisa ser problematizada, buscando-se respostas teórico-práticas num contexto nacional em que se rediscute as diretrizes para o ensino

médio envolvendo a formação para o trabalho como algo externo à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em análise. O fato é que grande parte dos jovens precisam ser inseridos no mundo do trabalho precocemente, antes de completarem 20 anos, fazendo com que a escolha profissional aconteça ainda antes do término da educação básica (TOMINAGA; CARMO, 2015)

Neste artigo, após uma discussão sobre as relações de poder inerentes às propostas curriculares, há a contextualização das demandas que são colocadas para os jovens quanto à formação profissional mediante os imperativos da globalização. Na sequência, é apresentado como a educação técnica e profissional, tem sido colocada como resposta a estes imperativos, associando-se ou não este tipo de formação ao ensino médio, dependendo das diretrizes curriculares vigentes.

Na última seção do estudo, considerando as discussões sobre currículo e formação para o trabalho, são apontados elementos para reflexão quanto à reforma do ensino médio em curso no país por meio dos termos colocados pelo Governo Federal a partir da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016.

## Política do currículo e relações de poder

Para Moreira e Thomas Tadeu (2013), a questão do currículo merece ser apresentada de modo a fundamentar a posição de Bourdieu: as implicações do currículo relacionam-se claramente à globalização, ao poder e ao campo científico. Os autores abordam o momento em que o currículo passa a ser visto como a possibilidade de se planejar em moldes científicos as atividades pedagógicas de forma a que, ao se controlar tais atividades, possa-se evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviem de metas e dos padrões pré-definidos. (MOREIRA; TADEU, 2013).

Para Apple (2008), o currículo pontua bem as questões educacionais e também conecta-se à história de conflitos de classe, raça, sexo e religião, quer nos Estados Unidos, quer em outros países do mundo.

O currículo é visto como artefato social e cultural. O currículo é implicado em relações de poder: transmite visões sociais, particulares interessadas e produz identidades individuais e sociais, particulares,

além de ser temporal. Daí a associação do campo do currículo como sendo um instrumento de controle e eficiência social, pois busca evitar que o comportamento e pensamento do aluno se desviem das metas e padrões pré-definidos. O currículo, portanto, como uma arena política, estabelece e determina quem e quais conteúdos devem ser discutidos e desenvolvidos em ambiente escolar. Ou seja, atua como instrumento de controle e regulação.

E a sociologia do currículo nos revela que o currículo deixa de ser um *locus* de transmissão de uma cultura incontestável e unitária, de acordo com a visão tradicional, passando a ser visto como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura (BOURDIEU, PASSERON, 1975).

Reconhecer o envolvimento entre cultura e poder significa entender que as relações de poder estão presentes nas relações sociais e que o indivíduo e grupos estão submetidos à vontade ou arbítrio de outros. Relação de sujeição cujos materiais se intercambiam produzindo uma política cultural, num terreno de transmissão do conhecimento. O currículo não apenas como campo cultural, mas como campo de construção e produção de significações é, portanto, expressão das relações sociais de poder (BONNEWITZ, 2002).

Moreira e Tadeu (2013) sugerem ainda que há muito a ser discutido e refletido sobre este assunto. Que ainda é preciso entender e identificar as relações de poder consistentes no currículo, uma vez que as relações de poder estão muitas vezes implícitas ou não identificáveis. Os professores, por sua vez, apesar de atrelados às implicações de certa maneira impostas pelo currículo, têm presente em suas atividades o chamado currículo oculto. Além da ideologia, da cultura e do poder, o currículo ainda tem o impacto do currículo oculto, referentes aos aspectos não explicitados no currículo oficial (MOREIRA; TADEU, 2013).

Assim, a teoria crítica e a sociologia do currículo situam o currículo como uma arena contestada, uma arena política em que “currículo e ideologia” se intercambiam, passando a educação como artefato para que a classe dominante transfira sua ideologia para garantir a estrutura social. É evidente que a ideologia aqui não é compreendida simplesmente como ilusão ou falsidade. Ela diz respeito às divisões que organizam a sociedade e suas relações de poder entre essas divisões. Refere-se, neste contexto, à

posição que os diferentes grupos ocupam na organização social, quais vantagens relativas buscam e como se justificam e se legitimam. A ideologia atravessa o processo educativo estando presente igualmente na didática do professor, nos seus métodos, nos livros didáticos. A ideologia, de todo modo, está implícita em rituais e práticas cotidianas no universo escolar. (MOREIRA; TADEU, 2013).

## Globalização e currículo

O currículo não se refere a escolhas desinteressadas, mas pode promover e reproduzir desigualdades. Portanto, essa discussão sobre currículos deve pautar-se sobre os aspectos outorgados pelos processos da globalização, quer econômicos, sociais, político-culturais, quer religiosos ou jurídicos, uma vez que o antagonismo e as contradições desse conjunto derivado da globalização atingem a todos propondo, consequentemente, uma separação entre uma cultura globalizada e o resto do mundo. (MOREIRA, 2005, p. 3).

Do pós-guerra civil americano, numa sociedade que passa a ser regida pelo capital industrial, com a substituição do até então sistema de livre competição, pelos monopólios, com consequente aumento da produção, o processo produtivo tornou-se não apenas mais complexo como também mais socializado. Os procedimentos administrativos se sofisticam e adquirem cunho científico. A escola passa então a ser vista como o local ideal para se inculcar os valores, as condutas e hábitos tidos como adequados e como ambiente propício para formar as novas gerações para as transformações econômicas, sociais e culturais necessárias. (MOREIRA; TADEU, 2013).

Moreira (2005) ainda atribui ao processo de globalização a origem de fatores de mudanças não apenas nas relações econômicas, mas com reflexos na identidade do sujeito. Segundo ele,

A globalização revela-se um intrincado conjunto de processos que operam de maneira contraditória e antagonica atingindo, não apenas os grandes sistemas, como a ordem financeira, como também aspectos íntimos e pessoais (MOREIRA, 2005, p. 4-5).

A globalização atinge a todos e está longe de ser benéfica, aumentando a desigualdade, a exclusão e o desemprego. Considerando-se os debates que se travam, é necessário refletir sobre as principais características da globalização que mais têm afetado a educação. Burbules e Torres (2000) arriscam-se a fazê-lo e enfatizam a emergência de instituições supranacionais, cujas decisões conformam e restringem opções de política para qualquer Estado-nação, currículos e formatos do ensino superior às demandas da nova ordem capitalista do mundo globalização em que vivemos (MOREIRA, 2005). A consequência da globalização é um aumento da desigualdade mundial, exclusão social, crescente desemprego, níveis de violência e riscos ecológicos.

A diversidade cultural, quer no interior de cada Estado-nação, quer entre as diferentes partes, caminha para uma homogeneização cultural, gerando materiais culturais híbridos (MOREIRA, 2005).

Para Macedo (2006), o currículo deve ser pensado como uma arena de produção cultural que esteja além das distinções entre produção e implementação, entre o que formal e o que deve ser vivido, distinto da cultura escolar e “cultura da escola”, constituindo-se num espaço-tempo em cujas fronteiras as questões de poder possam ser tratadas sob uma perspectiva de poder menos hierárquica e vertical. Segundo o mesmo autor, podemos destacar que, se levar em consideração somente o currículo formal ou de fato, a educação acaba sendo associada a um conhecimento fragmentado, com características negativas, repetitivas e com um viés tecnicista. Portanto, é essencial considerar tanto a dimensão pré-ativa quanto a dimensão ativa do currículo, para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais emancipatório e libertador e cada vez menos tecnicista.

## **Currículo escolar e formação para o trabalho**

A década de 1960 é palco de intensas manifestações com vistas à Reforma Universitária no Brasil, uma vez que o ensino superior deixava de ser tido como um privilégio de poucos, mas sim como uma necessidade de massa. O cenário nacional à época se constituía em uma massa humana sem perspectivas, porém desejosa por ingressar em um curso superior para poderem ofertar sua latente capacidade produtiva. Concomitante, encon-

travam-se diplomados universitários desempregados. O que haviam estudado não correspondia às reais necessidades das indústrias, não atendiam, por conseguinte, ao que de fato as empresas precisavam. O mercado estava carente de um profissional capacitado para empregar suas habilidades e competências decorrentes de uma formação em nível médio e superior, porém para empregabilidade imediata.

Para Manfredi (2003), as transformações em curso nos setores da economia brasileira redefinem as relações entre educação, trabalho e emprego, obrigando as instituições educacionais a repensarem projetos e estratégias, incluindo o seu processo de expansão.

Segundo Almeida e Batista (2012), há uma ênfase na formação profissional, neste contexto, que passa a ser considerada central nas políticas de formação de recursos humanos para ciência, tecnologia, inovação. A formação profissional, torna-se, assim fundamental também para o desenvolvimento social. Essa centralidade tem colocado em cheque o dualismo estrutural historicamente construído entre formação técnica e formação humanística.

Contudo, as relações entre educação e trabalho nas reformas curriculares da educação brasileira continuam algo problemático e tratado de maneira inadequada e descontínua. O abandono da escola por parte dos jovens brasileiros para entrar no mundo do trabalho é algo que ficou ainda mais evidente em relatório da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) . Segundo este relatório, 75% dos jovens brasileiros entre 20 e 25 anos não estudam. Mais da metade destes jovens não estuda, mas trabalha, e pouco mais da metade destes jovens (57%) já concluiu o ensino médio e apenas 7% concluíram o ensino superior.

## **Das Diretrizes Curriculares à Medida Provisória 746: por uma liofilização do ensino médio em articulação com a formação profissional**

A profissionalização compulsória foi extinta a partir da Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982, que resgatou o caráter academicista e propedêu-

tico do ensino de segundo grau. Segundo Zibas (2005) esta lei representa o reconhecimento do fracasso da profissionalização compulsória.

A partir dos anos de 1990, em decorrência do cenário econômico que traçamos no item anterior, foram acentuados os esforços governamentais para regular a produção e implementação de currículos. Esse período é designado por Ciavatta e Ramos (2012) como “Era das diretrizes” que, na forma de parâmetros curriculares nacionais ou diretrizes curriculares nacionais, registra a intervenção de um Estado regulador das políticas públicas numa perspectiva neoliberal.

A Lei Federal n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configura o ensino médio como etapa final da educação básica, permitindo que o aluno opte por cursar o ensino médio de caráter propedêutico, como um aprofundamento do ensino fundamental ou o ensino médio técnico profissionalizante. Essa desvinculação do ensino médio da formação profissional foi explicitado com o Decreto n.º 2.208/97.

Procurando romper com essa separação mas sem voltar à antiga obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante, o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, ampliou as possibilidades do ensino médio e técnico prevendo diferentes formas de articulação, tais como:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
  - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
  - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Com uma base nacional curricular comum ainda em discussão em meados de 2016, o Governo Federal publicou em 22 de setembro uma Medida Provisória de n.º 746, que trata de maneira específica da incorporação da formação profissional ao currículo e à carga horária do ensino médio.

Em seu parágrafo 5º, o artigo determina que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, procurando desenvolver “[...] um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais”. Aqui se enfatiza a experiência formativa como algo individual e subjetivo descolado do contexto social e coletivo que lhe é inerente.

O artigo 36 da MP 746 afirma que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional.

O que nos interessa nos limites deste artigo é fazer uma reflexão justamente sobre este item V dedicado à formação técnica e profissional. Ao contrário do que possa parecer, ou seja, a integração do ensino médio à preparação para o trabalho, fica claro no parágrafo 11 da MP que se trata de aglutinar ao ensino médio diversos tipos de atividades e cursos identificados como “itinerários formativos” não necessariamente articulados à BNCC.

Assim é que este parágrafo indica que, “a critério dos sistemas de ensino”, a formação técnica e profissional contempla as seguintes situações: I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e II - a possibilidade de concessão de certificados inter-

mediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Esses itinerários formativos, não oferecidos necessariamente no ensino médio, poderão ser incorporados às suas exigências curriculares, comprovando-se: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; e VI - educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Ou seja, amplia-se a possibilidade de que as experiências e formações profissionais desvinculadas da escolarização sejam incorporadas a ela como equivalentes. O que se percebe é que a MP anuncia a ampliação da carga horária do ensino médio, reduzindo a base curricular comum de caráter mais geral e agregando ao universo do ensino médio a aprendizagem profissional, historicamente separada da escolarização dos jovens. Essa proposta é algo bem distinto do que se entende como ensino técnico integrado ao médio.

Para Antunes (2010, p. 22), quanto ao que se impõe como formação e atuação profissional, o trabalhador adaptável a essas demandas deve ser mais qualificado, participativo, multifuncional e polivalente, resultado de um subjetivismo “[...] que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social”. A formação centrada em competências e habilidades se articula com o que convenionou chamar de liofilização organizacional que nada mais é que o enxugamento das empresas. Para as empresas liofilizadas, o que se chamava de trabalhador deve ser nomeado de “colaborador” (ANTUNES, 2005).

Para o indivíduo “colaborador” de empresas liofilizadas, por que não apostar numa formação também liofilizada? A viabilidade ou não desta aposta depende da efetivação de programas e currículos que sejam capazes de enfatizar a necessidade de uma educação emancipatória e crítica. Recuperando essa tradição crítica comprometida com a democracia, Saviani (2016) afirma que o desafio da educação em meio a uma ruptura democrática corporificada, como vimos, numa medida provisória é “[...] o enfrentamento da própria contradição entre liberdade, acesso pleno a tudo que é público e desmonte de direitos adquiridos”

Essa educação emancipatória e crítica pode ser entendida nos limites deste estudo como aquela que possa ir além de uma certificação a qualquer custo, que possa fazer frente à inserção no mercado de trabalho também a qualquer custo. Esse abandono da articulação entre escolarização e formação profissional, submetendo a primeira à segunda, tem sacrificado o processo formativo e dificultado ainda mais o acesso do jovem ao que a Organização Internacional do Trabalho considera “trabalho decente” que inclui a promoção do emprego produtivo e de qualidade, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social.

## Considerações finais

A necessária reforma do ensino médio, questão essa de caráter amplo do ponto de vista político, econômico e cultural, algo que não se resolve sem importantes investimentos e promoção social da juventude, tem sido tratada de maneira a minimizar a amplitude do problema e superdimensionar o papel a ser exercido por reformas curriculares.

A que está posta pela MP 746 não contempla a ênfase na formação de professores, preferindo apostar na flexibilização da carreira docente ao permitir o exercício profissional de pessoas com “notório saber” nas escolas, separando a formação profissional da formação geral, imiscuindo-se da primeira ao prever uma espécie de terceirização dessa formação a partir de experiências no setor produtivo e cursos de qualificação que não resultam necessariamente num melhor nível de escolarização destes jovens e ampliação de suas perspectivas futuras, por exemplo, em cursos de nível superior.

Quanto ao ensino superior, a medida provisória, ao aprofundar as condições mais precárias para o acesso à universidade, propõe a covalidação de créditos conseguidos no ensino médio para o ensino superior. Ou seja, o alcance da medida provisória não é só de minimizar as já mínimas estruturas do ensino médio nas escolas, mas de garantir que essa precariedade possa ser transplantada para o ensino superior. Corre-se o risco de desvalorizar os dois níveis de ensino de forma contundente, e sem que se possa ter escolhas verdadeiras para os nossos jovens. Podemos ainda correr

o risco de aligeirar mais ainda as escolas de nível profissional e condená-las a apenas formar cidadãos para atuarem em profissões periféricas.

Pode-se compreender que as mudanças ocorridas nas legislações educacionais nos últimos anos têm sido meramente para cumprir formalidades de natureza quantitativa e econômica e não têm contribuído de forma significativa para promover a emancipação do jovem por meio da educação. Pois tanto os governos como os legisladores educacionais têm se comprometido em atender os interesses da sociedade capitalista, da inserção rápida no mercado de trabalho sem que essa inserção se converta em melhores níveis de escolarização.

Por esta afirmação, podemos refletir que o conhecimento não deve ser tomado como mercadoria. O currículo deve ser elaborado de acordo com demandas e necessidades reais, sociais e globais.

É o currículo uma ferramenta de extrema importância na organização escolar e na execução dos processos escolares definidos e impostos pelas políticas educacionais vigentes. O currículo tem sido movido pelo poder econômico, e não pelo sistema educacional, razão pela qual, diversas vezes o currículo chega pronto aos ambientes de formação e é simplesmente imposto aos profissionais da área da educação. A discussão ampla e esperada pelos educadores fica para segundo plano e de modo geral se desconsidera o conhecimento e o trabalho pedagógico realizado nas escolas de modo geral.

## Referências

- ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Educação profissional e tecnológica: reflexões, teorias e práticas. São Paulo: Paco Editorial, 2012.
- ANTUNES, R. *O Caracol e sua Concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_. Produção liofilizada e a precarização estrutural do trabalho. In: LOURENÇO, E.A.S. et al. (Org.). *O Avesso do Trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 21-40.
- APPLE, M.W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 39-57.
- BONNEWITZ, P. *Pierre Bourdieu : vie, oeuvres, concepts*. Paris: Ellipses, 2002

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalization and education: An introduction. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (Ed.). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge, 2000. 1-26.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-31.

MOREIRA, A. F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A.; NAVE, M. L. P. *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005. p. 1-24

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005.

SAVIANI, Demerval. *Democracia e Educação no Brasil: os desafios do momento atual*. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/10/democracia-e-educac3a7c3a30.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2016.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira; CARMO, Jefferson Carriello do. Formação profissional de nível médio: o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. *Revista Interações*. Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 189-200, jan./jun. 2015.

Recebido em 22 ago. 2016 / Aprovado em 16 dez. 2016

Para referenciar este texto

ALMEIDA, I. B. P.; BATISTA, S. S. S. Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. *EccoS*, São Paulo, n. 41, p. 17-29, set./dez. 2016.

