

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p45-59>

## POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: onde estamos, como chegamos e para onde vamos?<sup>1</sup>

PROFESSIONAL EDUCATION POLICIES AND HISTORY: where  
we are, how we arrived and where we are going?

POLÍTICAS E HISTORIA DE EDUCACIÓN PROFESIONAL:  
dónde estamos, cómo llegamos y hacia dónde vamos?

Marise Nogueira Ramos<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo aborda as políticas atuais da educação profissional no Brasil, na perspectiva da totalidade, da historicidade e da contradição, procurando entender as contrarreformas educacionais em seus sentidos e conteúdo, considerando sua relação orgânica com as demais contrarreformas que atingem o núcleo do Estado democrático de direito que se buscou erigir no país especialmente após o fim da ditadura civil-militar. O conceito de “estado de exceção” é utilizado para destacar o enfraquecimento dos direitos garantidos ao menos formalmente na Constituição Federal de 1988. As análises privilegiam o período dos anos de 1990 a 2000, destacando os movimentos de avanços e retrocessos da política de educação básica e profissional, à luz da capacidade de organização e mobilização da sociedade civil nesse período. Visa-se, assim, problematizar virtuosamente a capacidade de resistência dos educadores no atual contexto. Dividindo-se a exposição em três momentos conforme sugere o título – onde estamos, como chegamos e para onde vamos – o texto é finalizado retomando-se a última pergunta, com a expectativa de que seu conteúdo contribua para a elaboração da resposta.

**Palavras-chave:** estado de exceção, contrarreformas educacionais, história da educação profissional.

### ABSTRACT

The article focuses the current policies of professional education in Brazil, from the perspective of totality, historicity and contradiction, seeking to understand educational counter-reforms in their meanings and content, considering their organic relationship with other counter-reforms that reach the core of the democratic state of Brazil, buited in the country especially after the end of the civil-military dictatorship. The concept of “state of exception” is used to highlight the weakening of rights guaranteed at least formally in the Federal Constitution of 1988. The analyzes focus on the period from 1990 to 2000, highlighting the movements of advances and setbacks of basic education and professional policies, in the light of civil society’s capacity for organization and mobilization during this period. Thus, it aims to virtuously problematize the resilience of educators in the current context. Dividing the exhibition into three moments as the title suggests - where we are, how we arrived and where we are going - the text concludes by resuming the last question, with the expectation that its content will contribute to the elaboration of the answer.

**Key-words:** state of exception, educational counter-reforms, professional education history.

### RESUMEN

El artículo aborda las políticas actuales de educación profesional en Brasil, desde la perspectiva de la totalidad, la historicidad y la contradicción, buscando comprender las contrarreformas educativas en su significado y contenido, considerando su relación orgánica con las otras contrarreformas que alcanzan el

<sup>1</sup> Este texto foi, originalmente, preparado para eventos em Institutos Federais, junho a agosto de 2019, e teve sua forma final apresentada no V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, realizado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, em Natal, RN, de 4 a 6 de setembro de 2019.

<sup>2</sup> Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ). Rio de Janeiro – RJ, Brasil. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro – RJ, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5439-3258>. E-mail: [ramosmn@gmail.com](mailto:ramosmn@gmail.com).

Artigo recebido em setembro de 2019. Aprovado em novembro de 2019.

núcleo del estado democrático de derecho que se buscaba erigir en el país, especialmente después del fin de la dictadura civil-militar. El concepto de “estado de excepción” se utiliza para resaltar el debilitamiento de los derechos garantizados al menos formalmente en la Constitución Federal de 1988. Los análisis favorecen el período de 1990 a 2000, destacando los movimientos de avances y retrocesos de la política de educación básica y profesional, a la luz de la capacidad de la sociedad civil para organizarse y movilizarse durante este período. Por lo tanto, su objetivo es virtualmente problematizar la resiliencia de los educadores en el contexto actual. Al dividir la exposición en tres momentos, como sugiere el título: dónde estamos, cómo llegamos y hacia dónde vamos, el texto concluye resumiendo la última pregunta, con la expectativa de que su contenido contribuirá a la elaboración de la respuesta.

## Introdução

O título deste artigo sugere um movimento de reconstrução histórica das políticas da educação profissional no Brasil. Marx (1978, p. 120) usou a frase “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, para dizer que o estudo das categorias que exprimem as relações sociais de produção na sociedade burguesa – como a economia mais desenvolvida em relação às anteriores – permite penetrar nas relações das formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas “ruínas” a atual se edificou, carregando, ainda, os vestígios que não foram ultrapassados. Entendo que o autor, aqui, nos mostra que os fenômenos, na sua forma mais elaborada, se produzem por superação dialética das formas históricas anteriores. Trata-se da reiteração da historicidade dos fenômenos o que, do ponto de vista do método de investigação, implica buscar captar as mediações históricas que o levaram se constituir como tal.

Assim, é pela análise das políticas de educação profissional atuais que se pode conhecer as diferenças históricas em relação às políticas anteriores. Por isto, a análise exposta neste texto se inicia pelos fatos concretos que nos indicam “onde estamos”. Estamos em um “estado de exceção”, vivendo um enorme retrocesso das políticas públicas. Para que possamos discutir a política de educação profissional no Brasil de hoje como uma manifestação particular deste “estado”, recupero a abordagem sobre o conceito que apresentei em outro texto (RAMOS, 2019), com base em Aganbem (2004).

Procurei demonstrar que o Brasil vive um “estado de exceção”, com dinâmicas das duas formas de ditadura que o autor sistematiza a partir de sua leitura de Carl Smith, a saber: comissária e soberana. Voltemos a sua explicação de forma sintética, valendo-me do que expus no referido texto de minha autoria.

Por “ditadura comissária” entende-se a condição em que a constituição de um país é suspensa de modo concreto “para defender sua existência” (SCHMITT, 1921, p. 136, *apud* AGAMBEN, 2004, p. 54). Em outras palavras, ela permanece em vigor, sendo sua suspensão uma “exceção concreta” (*idem*, p.137, *apud* AGAMBEN, 2004, p. 55). Neste caso, a decisão do soberano assume o lugar das normas, porém, com estatuto temporário. Tal situação costuma ser legitimada em situações de crises ou catástrofes, restaurando-se as normas quando essas são superadas.

Já na “ditadura soberana” a suspensão da constituição não é temporária, mas com essa medida pretende-se impor uma nova constituição, instaurando-se, assim, o estado de exceção no sentido formal, não transitório. Neste caso, o poder instituído é substituído pelo novo poder instituinte, sem rompimento com a ordem jurídica.

No meu entendimento, as contrarreformas empreendidas no Brasil a partir do impedimento da Presidenta Dilma Rousseff em 2016 são expressão de uma forma específica pela qual o “estado de exceção” vem se instaurando no país, conjugando, de forma dinâmica, características de ambos os “tipos de ditadura”. Meu ponto de partida é a manutenção da ordem jurídica do nosso “estado de exceção”, já que ele é inscrito no caráter legal atribuído ao *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff formalizado pelo poder legislativo e legitimado pelo poder judiciário.

A partir disto, argumento que, mesmo mantida a Constituição Federal de 1988, justifica-se a necessidade das recentes emendas constitucionais numa crise econômica supostamente conjuntural e específica do Brasil. Ignora-se seu o caráter estrutural e

global, alegando-se que esta teria sido produzida pelos governos ligados ao Partido dos Trabalhadores e, em especial, pelo governo da Presidenta Dilma Rousseff. Trata-se de mais um artifício de salvaguarda de legalidade e legitimidade de seu impedimento. Assim, sobre princípios da constituição vigente passa a imperar a decisão do “soberano”, hoje representado pela aliança simbiótica dos três poderes e desses com o grande capital.

Não se trata, então, da suspensão definitiva da constituição, mas de algumas de suas normas em razão da crise. Reconheço, aqui, características da “ditadura comissária”. No entanto, a primeira emenda de grande impacto, a de número 95/2017, instaurou condições para sua efetiva suspensão, ao congelar os gastos públicos por vinte anos. O desmonte do poder instituído em nome de um novo poder instituinte é inevitável, quando se atinge fatalmente o coração da Carta de 1988 – os direitos sociais. Ainda que não seja pré-condição, esta medida abriu caminho para as contrarreformas trabalhista, previdenciária e do ensino médio, além da lei terceirização irrestrita, e a recente lei da liberdade econômica. Somam-se a essas, sem respaldo constitucional, as controversas propostas do porte e uso de armas, de redução da maioria penal, do pacote “anticrime”, da lei de “abuso de autoridade” e do projeto “Future-se”<sup>3</sup>, sem termos nos livrado da sombra do “Escola sem partido”. (RAMOS, 2017) Tentemos, então, reconhecer onde estamos.

## 1 Então, onde estamos?

O contexto em que nos encontramos, quanto à concepção de educação da classe trabalhadora, é configurado por políticas condensadas nos seguintes documentos: Lei n. 13.415/2017; “atualização” das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) n. 03/2017; Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; Referenciais Curriculares Nacionais para a Elaboração dos Itinerários Formativos; Guia de implementação do “Novo Ensino Médio”. Há, ainda, políticas especialmente voltadas para a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica.

Do ponto de vista organizacional e financeira da educação em geral e profissional em particular, temos, de imediato e altamente ameaçador, o projeto do Future-se. Apesar de sua inconstitucionalidade, a qual poderá ser facilmente ignorada no “estado de exceção”, ele visa claramente à privatização indireta e direta das instituições de ensino superior. Algumas análises apontam para que o foco desse projeto são mais as Universidades do que os Institutos Federais, havendo um clima de tensão nesse âmbito, com a expectativa de que surja algum projeto específico para este fim.

De todo modo, o desfinanciamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica já vem ocorrendo desde o governo de Michel Temer. Uma determinação do Ministério do Planejamento fez com que os IFs perdessem 10% do orçamento de custeio e 30% em capital (que inclui obras, compra de equipamentos e mobiliário). Segundo dados do MEC, de 2014 para 2017, o orçamento da Rede Federal caiu 24,4%. Em termos relativos, essa queda é ainda maior, frente ao aumento contínuo de matrículas, necessário para justificar a implantação de novos campi.

Em 2019, já no governo Bolsonaro e com a assunção de Abraram Weintraub ao Ministério de Educação, ocorre o corte efetivo de 30% dos recursos destinados à educação, o que já tem inviabilizado o funcionamento de várias instituições. A ameaça à existência do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e o corte de recursos destinados à pesquisa, incluído bolsas de diversas modalidades, desta e de outras agências de fomento à pesquisa e à formação científica, é outra medida de desmonte preparatório para um contexto em que o “Future-se” seja visto como uma “salvação” para as instituições frente a uma crise gerada pelo próprio Estado.

<sup>3</sup> Trata-se de um programa voltado para as Instituições de Ensino Superior, lançado pelo Ministério da Educação no mês de julho de 2019. Esse Ministério enuncia como sua finalidade a busca do fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e da gestão das universidades e institutos federais. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78351>. O seu funcionamento depende de aprovação de projeto de lei, considerando ser necessária a alteração de dezessete leis vigentes.

Cabe observar que, sob a égide exclusiva da Emenda Constitucional n. 95/2017, o financiamento ficaria ao menos no patamar do ano anterior, considerando-se, ainda, reajustes com base na inflação. As medidas que a ela se seguiram, na verdade, vão além do congelamento dos gastos, reduzindo-se o provimento de recursos objetiva e drasticamente.

Nesse contexto, parece extemporâneo e insuficiente dizer que o Plano Nacional de Educação está sendo frontalmente desestruturado, pois não são somente as metas futuras que estão ameaçadas – tornam-se praticamente ficção – mas as poucas conquistas são destruídas, ao ponto de podermos questionar o quanto até mesmo as políticas educacionais voltadas para os currículos elaboradas no governo Temer poderão ser implementadas.

Lembremos que pelo menos três metas vinculam-se diretamente à educação profissional técnica de nível médio: a de número 11, que prevê triplicar as matrículas da educação profissional técnica expandindo-se pelo menos 50% (cinquenta por cento) no segmento público; a meta 3, com sua estratégia 7, referente ao fomento da “expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional”; e a meta 10, sobre o aumento de 25% da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. Além disto, as metas sobre o ensino superior também implicam a rede federal (pelo menos das de número 12, 13, 14, 15 e 16).

Cabe assinalar, talvez, mais a título de expectativa do que de análise, o que pode ocorrer com o projeto de reordenamento das unidades da rede, anunciado pelo MEC no primeiro semestre de 2018, baseado em conceitos geográficos e de suposta economicidade, sobre o qual não se têm claras as intenções. Sabemos que no mês de março de 2019 foi interrompida a tramitação na Câmara Federal dos Deputados, que se iniciou em janeiro, do Projeto de Lei n. 11.279, que alteraria a Lei n.11.892/2008, de criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por desmembramento dos Institutos de São Paulo e da Bahia, criando-se três novos.

O projeto também previa o aumento do patamar mínimo de oferta de cursos técnicos de nível médio de 50 para de 70% das matrículas. Assim reconfigurada, tal oferta deixaria de ser preferencialmente na forma integrada como prevê a lei original. O fim da oferta das licenciaturas indicaria um reordenamento de prioridades, certamente visando responsabilizar rede federal pela oferta do itinerário da educação profissional instituído pela lei n. 13.415/2017. Previa-se, ainda, a exclusividade da atuação dessa rede na pós-graduação, com a modalidade profissional, digna de crítica, por se desconsiderar as experiências acumuladas que a habilitam a atuar na pós-graduação de senso estrito, independentemente da modalidade profissional ou acadêmica, além da produção de conhecimento científico e tecnológico nas diversas áreas do conhecimento. Com a atual gestão do Ministério da Educação, será que restará política de pós-graduação? De que tipo?

No mês de fevereiro de 2019, quando o Ministro da Educação era o Sr. Velez Rodrigues, o então Secretário da SETEC publicou um documento<sup>4</sup> de política para a educação profissional e tecnológica. Neste, eram anunciados nove eixos considerados estratégicos, no qual prevalecia a ideia de “revisão” das políticas anteriores. Era um documento bastante superficial e frágil; mas cujo conteúdo incitava ao debate, em especial porque mostrava desconhecimento do acúmulo conceitual, científico e político da área da educação. Era possível ver, naquele momento, a perspectiva do desmonte da política de formação integrada, do ponto de vista conceitual. Hoje, com as medidas em curso, prevemos que o desmonte será de caráter estrutural, o que torna muito mais grave a situação que enfrentaremos.

## **2 Como chegamos até aqui: derrota ou disputa?**

Em Ramos (2017a) e Ramos e Frigotto (2017), discutimos o processo histórico de lutas históricas e resistências da sociedade brasileira relacionadas à educação da

<sup>4</sup> [http://www.epsvv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Documento%20de%20Vis%C3%A3o%20de%20Futuro-%20SETEC%202019\\_vfinal%20\(1\).pdf](http://www.epsvv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Documento%20de%20Vis%C3%A3o%20de%20Futuro-%20SETEC%202019_vfinal%20(1).pdf). Consulta em 27/02/2019.



classe trabalhadora e, em particular, quanto ao direito ao ensino médio e à educação profissional. No segundo texto, parodiamos Fernando Pessoa, com a ideia de que resistir seria preciso e fazer não seria preciso. Tem-se um jogo semântico com a palavra “preciso”, nos sentidos de necessidade e de precisão. Retomo a ideia aqui para dizer que, por um lado, é necessário resistirmos ao conservadorismo e retrocesso avassaladores que vivemos atualmente e, para isto, temos que ser precisos nas análises e cálculos políticos estratégicos. Por outro lado, quisemos propor que a resistência pode implicar a não execução de propostas, normas e diretrizes que emanam de governos autoritários – o que deve também fazer parte das análises políticas e cálculos de estratégia – e, ainda, que a “não precisão do fazer” é um espaço por onde se pode construir resistências e elaborar práxis em que se acirram contradições virtuosas em benefício da luta de contrahegemonia.

Vale, então, retomar também o conceito de contradição com base em José Barata-Moura (2012, p. 340), que utilizamos para discutir a história de lutas e resistências na educação. Repetimos aqui o que já expusemos em Ramos (2017):

Para que a análise de um determinado processo possa decorrer em termos de correção, é necessário surpreender qual é a parte da unidade dos contrários em luta que conduz a contradição. Em cada contradição – segundo a etapa que está a ser percorrida, e no marco de uma relativa intervenção dos papéis desempenhados – há, de facto, um pólo determinante que lhe dirige a marcha. A correcta determinação deste vector, e da função que num determinado momento ocupa (ou tem possibilidades reais de ocupar). É indispensável para que se possa compreender verdadeiramente o carácter e o sentido do desenvolvimento da contradição.

Se “pólo dominante” tem um carácter estrutural ou, em suas palavras, “é aquele que, num determinado momento, conserva a supremacia de um dado processo, que encarna e exerce a hegemonia que nele se verifica e que lhe desenha os traços” (BARATA-MOURA, 2012, p. 344), o pólo determinante “praticamente determina o estágio de desenlace em que se encontra, o sentido ou a orientação da resolução da contradição”. Entendendo que no modo de produção capitalista o pólo dominante da contradição capital-trabalho é o capital e que a educação da classe trabalhadora é uma mediação dessa contradição, em sua historicidade, as conquistas da educação em benefício da classe trabalhadora ocorrerem quando o trabalho assume o pólo determinante.

Como mostramos nos referidos textos, dois momentos da história recente da educação brasileira foram significativos nesse sentido, a década de 1980 e o período que vai de 2003 a 2016. Quanto ao primeiro período, “sublinhamos [...] como um tempo histórico de unidade de amplos setores da sociedade que aglutinaram forças políticas, sindicais, movimentos sociais, entidades científicas”. (RAMOS e FRIGOTTO, 2017, p. 33) Mostramos como foi intensa a organização da sociedade civil, com a criação do Partido dos Trabalhadores e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1981, por exemplo.

No campo específico da educação, em 1977 foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE) e, em março de 1978, aprovado o Estatuto de criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). No mesmo ano foi realizado, na Universidade de Campinas, o I Seminário de Educação, o qual foi o embrião da fundação do Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e das seis Conferências Brasileiras de Educação, sendo a primeira realizada em 1980 e a última em 1991. Em 1987 se criou o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública. Todos esses processos foram fundamentais para a disputa pela LDB.

Os anos de 1990 trouxeram a ideologia neoliberal com a eleição de Fernando Collor de Mello que se acirrou ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso. Os textos supracitados trazem boas análises sobre a hegemonia desse pensamento nas políticas educacionais e os processos de luta e resistência dos educadores. Aqui,

de forma sintética, faço alguns destaques tendo em conta especialmente a política de educação profissional em tecnológica.

É relevante iniciar resgatando o papel que o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, ainda na condição de Escola Técnica Federal desempenhou na luta pela construção de um referencial de educação tecnológica para a rede federal – à época ainda composta por escolas técnicas, escolas agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica – convergente com o que era debatido no projeto de LDB dos educadores progressistas. Parte desses que estavam na rede federal organizaram-se na ANDEF (Associação Nacional dos Docentes das Escolas Federais), instituída no contexto de redemocratização do país e ajudando a reconfigurar a correlação de forças nessa rede, antes hegemonizada pelo pensamento autoritário. A então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte foi a primeira a reelaborar seu projeto político-pedagógico, o qual serviu de referência para uma importante discussão em toda a rede. É nesse mesmo período que muitos dos professores dessas instituições vão fazer pós-graduação em educação, a qual também se reestruturava conceitualmente na perspectiva crítica.

Este processo foi interrompido pelo Decreto n. 2.208/1997, exarado por FHC após a aprovação da LDB n. 9.394/1996, de caráter minimalista (SAVIANI, 1997), versão aprovada do projeto escrito por Darcy Ribeiro a pedido dos governantes e que derrotou o projeto original da Câmara, fruto dos debates nas Conferências Brasileiras de Educação e, posteriormente, com toda a sociedade civil. Porém, o aprendizado adquirido pelos/as educadores/as na luta e resistência ao Projeto de Lei da Câmara n. 1603/1996, que tentou fazer a contrarreforma objeto daquele decreto anteriormente, foi motor importante para que não nos assumíssemos totalmente como derrota a medida autoritária tomada pelo Presidente da República contra a educação profissional e tecnológica no Brasil e contra a rede federal em particular. No primeiro caso, com a reforma curricular que separou educação básica e profissional, organizando-as por competências; no segundo caso, com a restrição orçamentária e a indução à adesão a suas políticas por meio do PROEP.

A manutenção da disputa no âmbito da educação e da sociedade civil em geral levou a sociedade brasileira a um novo momento da correlação de forças entre o neoliberalismo ortodoxo e um projeto econômico social que tinha o Estado como referência das políticas sociais, com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República. Conhecemos os embates travados com os representantes do capital na educação profissional, assim como com os Secretários Estaduais de Educação e, até, mesmo, parte de representantes da rede federal, que insistiam na pertinência da política do governo anterior. As acirradas discussões e as possíveis negociações levaram ao Decreto n. 5.154/2004. Apesar de ter sido um instrumento do executivo e de clara conciliação, possibilitou-se a abertura do debate sobre a concepção de ensino médio e de educação profissional da classe trabalhadora que defendíamos.

Explicamos em outro momento os processos que foram colocando em tela a palavra integração, os quais repetimos aqui. De um lado, o (errôneo) entendimento de que os currículos do período de vigência da Lei n. 5.692/1971 integravam a formação geral com a formação profissional tornou a integração uma espécie de bandeira, um *slogan*, dos educadores dessas instituições. De outro lado, a experiência da província da Emilia Romana, da Itália, compartilhada com o Ministério da Educação à época, lançava luz sobre possibilidades de construção de uma política de educação dos trabalhadores coerente com um projeto de desenvolvimento econômico, social e tecnológico que se vislumbrava naquele momento.

Nesse contexto, para além da possibilidade formal de integração da educação profissional ao ensino médio, construímos a concepção de Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; MOURA, RAMOS e GARCIA, 2007), extrapolando-a para a Educação de Jovens e Adultos, mediante o PROEJA. Recuperamos, assim, o conceito de educação politécnica. Compreendendo não se tratarem da mesma coisa pela contradição da sociedade de classes e pelos limites que

a profissionalização no ensino médio engendrava – o que caía em contradição com a concepção de educação de cultura geral desinteressada compatível com essa etapa educacional (GRAMSCI, 1991) – construímos o princípio da “travessia”. Esta, longe de se tratar de um caminho linear ou ponte para um outro lugar, esta foi cunhada para expressar o processo social e suas contradições na disputa pela educação unitária, politécnica e omnilateral da classe trabalhadora. Construção essa que não aguardaria “outra” sociedade; mas, ao contrário, contribuiria para a luta nessa direção.

Nesses termos, elaboramos o que vimos chamando de “sentidos da integração”, assim resumidos em Ramos (2014).

1) Sentido ético-político – trata-se da inseparabilidade entre educação profissional e educação básica, primeiramente, em termos conceituais e, em segundo lugar, em termos formais. Ou seja, não se pode admitir que a formação profissional de estudantes se restrinja à especialização monotécnica; ao contrário, é na perspectiva da educação politécnica que está o fundamento da escola da classe trabalhadora. Se a educação politécnica implica proporcionar aos estudantes os fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção na sua forma mais avançada, a possibilidade de se integrar a formação profissional ao ensino médio no mesmo currículo tem seu sentido no fato de o estudante compreender que os processos produtivos se vinculam radicalmente ao desenvolvimento da ciência, carregando em si, muitas contradições.

Assim se explica a inseparabilidade entre educação profissional e educação básica em termos conceituais. Deve-se dizer ainda que, nesses termos, a integração pode não estar formalmente no currículo que visa aos dois tipos de formação. Mesmo o ensino médio que não tenha a finalidade formalmente profissionalizante, pelo significado da educação politécnica ele tem o trabalho como princípio educativo. Por isto, reconhece que os estudos na educação básica devem proporcionar a compreensão dos fundamentos da produção moderna, considerando que a formação profissional do estudante virá a ocorrer posteriormente, seja ela “de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.)”. (GRAMSCI, 1991, p. 124)

Ao mesmo tempo, os estudantes da classe trabalhadora têm a aquisição de uma habilitação técnica no ensino médio como um meio de inserção qualificada no mundo do trabalho, muitas vezes proporcionando-lhes condições para o prosseguimento de estudos; trata-se, nesse caso, da integração em termos formais. Há, finalmente, uma outra razão de caráter ético-político nessa integração que é a própria integração entre trabalho manual e intelectual condensada no trabalho produtivo. Pode-se, por esse meio, educar a sociedade quanto à superação dessa cisão e da discriminação do trabalho manual.

2) Sentido filosófico – refere-se à perspectiva da formação *omnilateral*, expressa no princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura. Tem como pressuposto que a essência histórico-social do ser humano é definida pelo trabalho no seu sentido onto-histórico.

O fato de a escola ser um lugar do conhecimento científico faz com que a ciência necessariamente integre o currículo. A finalidade da formação profissional faz com que se integre o trabalho, muitas vezes, como especialização monotécnica e não politécnica. Mas como fundamento da formação humana, ele deve se integrar ao currículo com este sentido, de modo a se possibilitar compreender que o avanço das forças produtivas como ciência e tecnologia é produto de necessidades sociais e históricas, objeto da luta de classes. A cultura, por sua vez, tende a ser integrada como atividades artísticas ou ensino de artes. Isto é extremamente relevante, mas trata-se de uma delimitação do conceito de cultura vinculado à estética. Entendemos, que a integração do trabalho com a ciência e com a cultura visa demonstrar que a transformação da realidade pelo ser humano por meio do trabalho e do domínio científico proporciona modos históricos de vida, de tal forma que as necessidades que provocam o desenvolvimento científico-

tecnológico ou a que este vem atender são também históricas e sociais. Trata-se de um desafio permanente para que os estudantes apreendam a realidade como produção da existência humana.

3) Sentido epistemológico – expressa a integração de conhecimentos na perspectiva da totalidade. Como explicamos em Ramos (2014), o desafio principal da proposta pedagógica de formação integrada de trabalhadores é a relação entre particularidade e totalidade. A particularidade se expressa nos processos produtivos que se constituem no objeto da formação profissional ou em questões sociais que possibilitam problematizar a prática social. A totalidade, por sua vez, refere-se às relações sociais próprias ao modo de produção capitalista. De um lado, temos os processos de produção com seus fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos, culturais e ético-políticos. Os conhecimentos científicos que organizam o currículo relacionam-se com essa dimensão. Por outro lado, temos o trabalho de orientar a apreensão desses conhecimentos pelos estudantes. A organização curricular e os processos de ensino-aprendizagem devem ocorrer de modo que os conteúdos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar.

Nesses termos, é preciso superar a divisão entre disciplinas de formação geral e de formação específica, ainda que o caráter técnico, produtivo e organizacional das profissões precise ser estruturante da formação profissional. Mas queremos dizer que os conhecimentos definidos como de formação específica no currículo precisam ser apreendidos como produtos da apropriação prática e produtiva de conhecimentos que as ciências construíram, os quais, como vimos, também passam a compor a cultura de uma sociedade; e não como conteúdos isolados das disciplinas básicas. Essas, por sua vez, organizam conteúdos que precisam ser apreendidos por todos os estudantes, independentemente da trajetória profissional que poderão fazer. Mas sua vinculação com a produção, demonstra-se que não são elaborações abstratas e restritas ao trabalho dos cientistas. Ao contrário, são produtos da relação entre ciência, sociedade, economia e cultura em determinados tempos e espaços histórico.

4) Sentido pedagógico – visa à possibilidade de se reconstruir relações entre campos distintos de saber, enfrentando-se a separação procedida pelo racionalismo positivista mecanicista no desenvolvimento da ciência moderna e reproduzida no currículo escolar, bem como à vinculação da educação com a prática social sob os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. (SAVIANI, 2008) Essa concepção pressupõe que as disciplinas escolares sejam responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica. A interdisciplinaridade, na perspectiva dialética, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isso tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. Coerentemente com esta concepção pedagógica está a abordagem histórica do conhecimento. Isso porque os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico.

Assim, o trabalho pedagógico ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. A dialeticidade, por sua vez, está nas razões que levam a se estudar um determinado processo produtivo, não exclusivamente pelo seu funcionamento técnico-tecnológico, mas por se buscar captar as relações sociais que nele estão implicadas. (RAMOS, 2014)

Conseguimos incorporar alguns desses princípios nos documentos oficiais, em particular nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução da Câmara



de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 2, de 30 de janeiro de 2012) e, até mesmo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional (Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 6, de 20 de setembro de 2012. Este foi o ponto mais avançado na disputa pela política e pela concepção da educação da classe trabalhadora no Brasil. Chegamos até aqui com muita resistência, luta e trabalho coletivo. Para onde vamos? Travaremos novas batalhas.

### 3 Para onde vamos?

É importante notar o movimento de normatização do ensino médio que se seguiu à Lei n. 13.415/2017, uma vez que sua implementação estava condicionada à homologação da BNCC do ensino médio, conforme enuncia o artigo 12:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (Lei n. 13.415, art. 12)

Na ausência da BNCC, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou, nove meses depois, em 21 de novembro de 2018, a Resolução n. 3, que “atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. É curioso o fato de não se ter utilizado a palavra “revogação”, mas sim “atualização”. Trata-se, na verdade, de um texto híbrido em que princípios das antigas diretrizes são enunciados ao mesmo tempo em que normativas contrárias a eles são prescritas. Vale à pena nos determos um pouco mais sobre este assunto.

Ao se enunciarem os princípios que devem orientar o ensino médio, a ideia de competência é retomada, reduzindo o conceito de formação integral aos elementos normalmente considerados seus componentes, a saber: “valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Lei n. 13.415, art. 5º, inciso I), o que é reforçado na sua definição trazida pelo inciso I do artigo 6º. A perspectiva individualizante do desenvolvimento de competências é reforçada pelo “projeto de vida” como um dos princípios do ensino médio e estratégia da por eles chamada formação integral. (Idem, art.5º, inciso II) Ao mesmo tempo, vê-se enunciada no inciso II do artigo 6º, a redução do conceito de formação geral básica ao conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC.

Apesar das referências anteriores à noção de competências, é no inciso VI do mesmo artigo que elas são definidas como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores – a CHAVE, sigla utilizada pelo relator das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em uma de suas versões modificada frente às críticas que recebeu<sup>5</sup>. Busca-se, ainda nesse texto, fazer um ajuste terminológico, tornando “equivalentes” a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades”. Note-se que a primeira estava presente na Lei do PNE e nas primeiras versões da BNCC, tanto que foi evocada pela própria Lei n. 13.415/2017, artigo 35-A. Porém, ao se enunciarem os itinerários formativos, fala-se em competências e habilidades.

Tal oscilação é expressiva de uma disputa por hegemonia travada nas três fases recentes da configuração do Estado brasileiro pós-Constituição de 1988, às quais já nos referimos.

As discussões para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para as etapas da educação básica se iniciaram ainda no governo de Dilma Rousseff. Por mais

<sup>5</sup> Uma análise dessa versão e do movimento que disputou a elaboração de um texto mais próximo ao pensamento crítico pode ser encontrada em Ramos e Ciavatta (2012).

que os enunciados dos direitos de aprendizagem presentes nas primeiras versões dos documentos se aproximassem muito dos enunciados de competências que nos foram apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas no governo de Fernando Henrique Cardoso, a ideia de “direitos” associada à “aprendizagem” e ancorada no “direito à educação”, poderia evitar a redução da educação básica a finalidades pragmáticas de caráter adaptativo das crianças, dos adolescentes, da juventude e dos adultos, adequadas à sociabilidade neoliberal instável e excludente.

César Callegari, que foi presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por exemplo, em entrevista concedida ao portal eletrônico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio<sup>6</sup>, afirma: “naquela época imaginávamos uma base como uma expressão de direitos e que pudesse ajudar a avançar a educação no Brasil, melhorar sua qualidade”. Ele diz, ainda, que a questão dos direitos de aprendizagem e competência na elaboração da BNCC da educação infantil foi um grande debate, conseguindo-se ter “uma referência mais clara sobre os direitos de aprendizagem e como é que eles podem depois se desdobrar em competências, habilidades e tudo mais”, considerando ser possível que os professores, mediante uma leitura crítica e exercício de sua autonomia, tomassem posições que entendessem ser as mais adequadas.

Em sentido semelhante se manifesta Carlos Roberto Jamil Cury, em entrevista a Revista Poli (GUIMARÃES, 2019). Este conselheiro do CNE afirma que, no lastro da Constituição de 1988, da LDB e do Plano Nacional de Educação, a elaboração da BNCC do ensino fundamental e da educação infantil foi de larga consulta, em que os interessados podiam dizer sua opinião em largas audiências públicas promovidas pelo Conselho. Segundo ele, o mesmo se esperava que ocorresse com a BNCC do ensino médio. Porém, em seu entendimento, a deposição da presidente [Dilma Rousseff] e a consequente Medida Provisória que gerou a chamada reforma do ensino médio – um “raio em céu de brigadeiro – resultou numa BNCC do ensino médio, que veio do MEC, sem ampla consulta aos interessados, às associações profissionais e assim por diante.

César Callegari também associa a forma e o conteúdo da BNCC do ensino médio à contrarreforma dessa etapa, explicando que a proposta de Base elaborada pelo MEC reduz os direitos de aprendizagem dos jovens brasileiros apenas ao que couber em 1.800 horas, contradizendo o que construíram para a educação infantil e o ensino fundamental, especialmente ao diluir todas as demais disciplinas diferentes de português e matemática em áreas de conhecimento, sem que na proposta do MEC haja qualquer indicação a respeito do que se deve ser assegurado dentro dessas áreas.

Nesse contexto, não ficam dúvidas de que a Pedagogia das Competências é a abordagem escolhida para a educação básica e, em especial, para o ensino médio, oportunamente apropriado pelo grupo que assume o poder no nosso “estado de exceção” e volta a hegemonizar os debates e as orientações sobre a educação no Brasil. Primeiramente esse registro é feito pela Resolução CEB/CNE 3/2018 e, em seguida, pela própria BNCC do ensino médio aprovada em 04/12/2018.

O hibridismo que caracteriza o documento que “atualiza” as DCNEM – a Resolução CNE/CEB n. 03/2018 – mesclando princípios e conceitos discutidos pelo campo educacional crítico, com orientações pragmáticas centradas no individualismo típicos do campo conservador, é uma estratégia artilosa, do nosso ponto de vista intencional, em busca da obtenção do consenso sobre a contrarreforma do ensino médio. Não poderíamos admitir que se tomassem os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura – presentes nas DCNEM anteriores e apropriadas legitimamente de textos de intelectuais da área Trabalho-Educação – como se fossem compatíveis com Pedagogia das Competências. Mas é isto que ocorre em um mesmo artigo da referida resolução. Ainda que se peque pelo excesso, é importante um pouco mais de discussão sobre este ponto.

<sup>6</sup> <http://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/entrevista/nao-da-para-remendar-algo-que-e-estruturalmente-falho-e-nocivo-para-a-educacao>. Consulta em 27/02/2019.

O conteúdo do artigo 6º. da resolução é dedicado à definição de termos nela utilizados, visando à “obtenção de maior clareza de exposição”. Já tece considerações sobre as definições de “formação integral” e “formação geral básica” (incisos I e II). Depois de se definir o que são “itinerários formativos”, fala-se das “unidades curriculares” e de “arranjo curricular”. As primeiras referem-se aos componentes curriculares com carga horária pré-definida para o desenvolvimento de competências; e o segundo, à seleção de competências. Em seguida passa-se à definição de competências como a CHAVE (mesmo que o documento não o faça, uso esta sigla propositalmente pelo simbolismo conservador que ela representa, tal como sinalizei anteriormente), para resolver “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (inciso VI). As habilidades, por sua vez, são definidas como “conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados”. (Inciso VII)

Reiteram-se, com essas definições, as finalidades pragmáticas do ensino médio. Na mesma linha, o conceito de diversificação que aparece em seguida (inciso VIII) delimita as determinações históricas econômicas, sociais, ambientais e culturais da existência humana a “contextos”, mediante uma abordagem localista de “situação, escola, município, estado”. Abrem-se, a partir daí, alíneas de (a) a (d) para a definição dessas dimensões. Ocorre, neste momento, o que entendemos como uma apropriação indébita do pensamento histórico-crítico, que em nada corroboraria a orientação pragmática que tenta ser hegemônica no contexto atual: evocam-se o sentido ontológico do trabalho humano e a historicidade e dialeticidade da ciência, da tecnologia e da cultura. Não sendo propósito deste texto prosseguir com uma análise exaustiva do documento em questão, por ora reforço que os princípios da Pedagogia das Competências e do pragmatismo pedagógico seguem-se reiterados no decorrer da resolução.

Vale saber, por fim, que as respectivas disposições gerais e transitórias remetem a implementação dessas Diretrizes aos mesmos procedimentos e cronograma definidos pelo artigo 12 da Lei n. 13.415/2017: o estabelecimento de cronograma para o primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC e a implementação propriamente dita para o segundo ano letivo subsequente à sua homologação. Trata-se, então, de ter o ano letivo de 2019 como período de transição e o de 2020 para a plena efetividade da lei e das novas DCNEM. Enquanto isso, permanecem em vigor as antigas diretrizes disciplinadas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2012. (Resolução CNE/CEB n. 3/2018, art. 37) Como metáfora, diríamos que nos encontramos no meio de uma viagem na qual nos guiamos por um mapa que levaria ao topo de uma colina, sabendo-se que, ao atingi-la, será necessário tomar o reverso desse mapa para regredir a um ponto ainda mais aquém da partida. A colina é o horizonte da politécnia e da formação *omnilateral*. O ponto para onde se retornará será o tecnicismo e o pragmatismo educacional. Porém, os educadores saberão o que terão recolhido em suas bagagens ao longo dessa viagem e não poderão simplesmente desprender-se dessas conquistas. Assim, talvez recusem a simplesmente tomarem o caminho de volta.

É importante dizer que as novas diretrizes contradizem também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um assunto merecedor de análises mais aprofundadas, mas é preciso criticar a possibilidade aberta pelo parágrafo 5º. do artigo 17 da nova resolução, de 80% desses estudos se realizarem por meio da Educação a Distância (EAD). No caso do ensino médio destinado aos que o cursam em idade considerada apropriada, essa prerrogativa também se formalizou no limite de 20%, conforme apregoa o parágrafo 15 do mesmo artigo. Além das implicações de caráter pedagógico que afetam o direito à educação trazidas por essas medidas, não é ocioso dizer que ela movimentará ganhos de instituições e empresas que se especializaram em EAD. Considerar esse assunto frente aos debates atuais sobre *homeschooling* parece-nos também pertinente, pois é inevitável reconhecer nesse processo o esvaziamento da escola e da experiência escolar, e, pior, para aqueles aos quais a escola foi historicamente negada.

Neste momento, quando a BNCC do ensino médio está aprovada e homologada, cabe discutir que perspectivas poderão assumir os cinco itinerários a que se destinam a carga horária subtraída da formação comum, nos termos da lei. O artigo 33 da Resolução CNE/CEB n. 3/2018 incumbiu o Ministério da Educação de estabelecer os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos<sup>7</sup> no prazo de até 90 (noventa) dias a contar da data da publicação da referida resolução (22/11/2018), o que veio a ocorrer no mês de abril de 2019.

O documento começa pelo enunciado dos objetivos dos itinerários formativos, a saber: a) aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de conhecimento e/ou à formação técnica profissional; b) consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; c) promover a incorporação de valores universais como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.

Caberia perguntar por que tais objetivos – a despeito de concordarmos ou não com eles – seriam exclusivos dos itinerários. Por que, o “projeto de vida” dos estudantes, enunciado no segundo objetivo, precisa ser antecipado quanto à área de formação acadêmica ou ao exercício profissional em que se aprofundarão as aprendizagens? Como “valores universais” evocados pelo terceiro objetivo podem ser incorporados mediante uma formação fragmentada? Por que “escola” e “trabalho” se separam da “vida” tal como aparece na redação do quarto objetivo?

Como se não bastasse a fragmentação de parcela importante do currículo nos itinerários formativos, a resolução que “atualiza” as DCNEM determina, no parágrafo 2º. do artigo 12, que os itinerários deverão ser organizados em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo. Os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos passam, então, a normatizar esses eixos, não sem antes enunciar que, mesmo sendo preferencial que o estudante passe por todos os eixos, ele poderá completar um itinerário formativo passando somente por um eixo estruturante. Não é difícil prever, diante da limitação dos gastos públicos, que a racionalidade economicista e o conservadorismo ideológico levarão redes e instituições de ensino a realizarem o ensino médio com um único itinerário composto por um único eixo. Mais uma vez, não será a elite a fração da sociedade que permitirá que seus filhos se submetam a uma formação reduzida a tal nível.

Após enunciarem justificativa, objetivo e foco pedagógico de cada eixo, os referenciais passam a trazer as habilidades associadas, primeiro, às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular e depois as específicas para cada área de conhecimento e à formação técnico profissional. Enquanto, no primeiro caso, as habilidades de cada eixo enumeradas são transversais a todas as áreas, no segundo, há habilidades previstas para cada eixo em relação a cada um dos itinerários separadamente. Tem-se, assim, uma matriz que revela e consolida a fragmentação curricular.

O eixo “empreendedorismo” merece uma sintética menção. Trata-se de uma categoria expressiva da contemporaneidade, a deslocar a “empregabilidade”, objeto de equivalente apologia nos anos de 1990. A disseminação dos modelos de competência pela Organização Internacional do Trabalho nesse período se baseava na pertinência de essa noção promover adequadamente a relação entre escola e emprego, vindo a institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal. (RAMOS, 2001; 2011) Daí que as contrarreformas educacionais à época bradavam que a finalidade da educação era o desenvolvimento de competências para a empregabilidade. O avanço do neoliberalismo na atual fase de crise estrutural do

<sup>7</sup> <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Consulta em 10/06/2019.



capital demonstra a impossibilidade de haver emprego para toda a classe trabalhadora, de modo que cada um precisa se tornar empreendedor se si. É o que Dardot e Laval (2016) chamam de a formação do “neosujeito”. A justificativa para que este eixo seja estruturante dos itinerários formativos é coerente com esta “nova razão do mundo”, assim nomeada pelos autores citados.

Nos referenciais curriculares aqui discutidos lê-se que o eixo empreendedorismo se justifica porque os estudantes precisam participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, adaptando-se a diferentes contextos e criando novas oportunidades para si. O foco pedagógico deste eixo é o estímulo à criação de empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida. A tese de doutorado de Dias (2019) demonstra como, nesse contexto, mais do que competências e habilidades cognitivas, a dimensão emocional do ser cumpre papel fundamental. Não por acaso, então, as competências sócioemocionais têm ocupado lugar de destaque nos movimentos reformadores da educação internacionalmente, liderados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “ministro da educação do mundo”<sup>8</sup>.

O documento mais recente deste processo é o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio<sup>9</sup>, publicado em parceria entre o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação. Como documentos complementares disponíveis sítio encontram-se propostas de modelos curriculares, propostos por organizações da sociedade civil, a saber: Itinerário Formativo de Cultura Digital (Centro de Inovação para a Educação Brasileira); Itinerário Formativo de Computação (Sociedade Brasileira de Computação); Itinerário STEAM (Triade Educacional); Integração curricular em Santa Catarina (Instituto Ayrton Senna). Entendo haver uma leitura própria do itinerário “formação técnica e profissional” inspirada na “habilitação básica para o trabalho” da Lei n. 7.044/1982, de modo a possibilitar aos estudantes o acesso da conhecimentos aplicáveis a atividades produtivas em geral, de modo a não delimitar este itinerário à habilitações técnicas.

Precisamos, ainda, de análises mais acuradas para se compreender implicações e consequências dessas propostas. De antemão, porém, pode-se prever que será uma oportunidade para grupos privados venderem seus pacotes às Secretarias de Educação. Pergunto, então, como a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica pode disputar espaços em nome de uma concepção de formação integrada nos sistemas estaduais? E, finalmente, como ficará a formação integrada nessa própria rede?

## Considerações finais

A trajetória analítica que apresentamos pretendeu ser guiada por categorias do método histórico-dialético, em especial, totalidade, historicidade e contradição. Pela totalidade, procurei discutir as políticas atuais da educação profissional como particularidade de um processo mais amplo de retrocesso quanto às conquistas da classe trabalhadora no Brasil; retrocesso esse que se inicia com o golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff e que se acirra de forma brutal com a eleição do atual presidente. Identificamos as contrarreformas como manifestações do “estado de exceção” no Brasil, o qual se produz pelas contradições de nossa formação social concreta. Dediquei atenção às contrarreformas educacionais, especialmente às que implicam a educação profissional. Ainda que a dimensão política da conjuntura seja privilegiada nessa análise, não ignoro suas determinações econômicas; ao contrário, entendo a relação economia e política como uma unidade, assim como busco apreender a conjuntura como um movimento das forças políticas e sociais no interior da estrutura econômico-social.

<sup>8</sup> David Chaves, doutorando da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), assim se refere à OCDE em entrevista fornecida ao portal da EPSJV/Fiocruz, em 23/11/2017. <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Consulta em 27/02/2019.

<sup>9</sup> Disponível em <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Consulta em 25/09/2019.

A perspectiva da historicidade foi anunciada na introdução do texto, como orientação no sentido do método. Assim, tentei não me limitar a relatar a história da educação profissional no Brasil no período estudado (os anos de 1990 e 2000), mas sim, focar e destacar as lutas sociais, entendendo que as conquistas foram produto da capacidade da classe trabalhadora movimentar as contradições a seu favor. O ponto a que chegamos, com possibilidades de se alargar não somente o direito do trabalhador à escola, mas fundamentalmente, o direito de acesso à ciência, à filosofia, às artes, sob o princípio educativo do trabalho, não é compatível com a tradição elitista da cultura burguesa em nosso país. Isto explica, ao menos em parte, a reação tão violenta contra a educação básica e superior e à produção científica realizadas pelas instituições públicas.

A categoria contradição, por sua vez, ao ser necessária à compreensão do movimento do real, nos ajuda a entender que estamos em contexto de acirramento da luta de classes. Entender os avanços e retrocessos vividos pela sociedade brasileira nos ajuda a intensificar práticas de intervenção concreta na história e de resistência ao “estado de exceção”. Nesses termos, volto ao título desta exposição: chegado a um ponto de tantas conquistas, o que fazemos com elas e para onde vamos?

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

BARATA-MOURA, José. **Totalidade e Contradição**. Lisboa: Editora Avante, 2012.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Graziany. **Empreendedorismo, educação e sociabilidade: a radicalização do indivíduo como sócio majoritário de si**. 2019. 530 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**: São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, Cátia. Entrevista a Carlos Roberto Jamil Cury. **Revista Poli**, EPSJV/Fiocruz, Ano XI, n. 62, jan./fev;2019, p. 18-21.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos** (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RAMOS, Marise. **Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no ‘estado de exceção’**. Revista Nova Paideia, v. 1, p. 2-11, 2019.

RAMOS, Marise. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: Gaudêncio Frigotto. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017, v. 1, p. 75-85.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: Adilson Cesar Araújo, Cláudio Nei Nascimento da Silva. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora Instituto Federal de Brasília, 2017a, v. 1, p. 20-43.

RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 23, p. 207-218, 2014.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contra-reformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, v. 19, p. 26-47, 2017.

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 17, p. 11-37, 2012.

RAMOS, Marise, MOURA, Dante, GARCIA, Sandra. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.