

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
NÍVEL MESTRADO**

GUILHERME ALVES DA SILVA

**A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O ENSINO MÉDIO (INTEGRADO)
NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS (2016-2017): UMA PARADA
DO VELHO NOVO?**

**GOIÂNIA
2017**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: **Guilherme Alves da Silva**

Título do trabalho: **A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo?**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Guilherme Alves da Silva
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Leucineia Scromin Martins

Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 13/12/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
NÍVEL MESTRADO**

**A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O ENSINO MÉDIO (INTEGRADO)
NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS (2016-2017): UMA PARADA
DO VELHO NOVO?**

GUILHERME ALVES DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia – FCS/UFG – como requisito para obtenção do título de mestre em Sociologia, sob orientação do Profa. Dra. Lucinéia Scremin Martins.

Linha de Pesquisa: Práticas Educacionais na Sociedade Contemporânea.

Goiânia – GO
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Guilherme Alves da
A formação humana integral e o ensino médio (integrado) no contexto das reformas educacionais (2016-2017): uma parada do velho novo? [manuscrito] / Guilherme Alves da Silva. - 2017.
CII, 102 f.

Orientador: Profa. Dra. Lucinéia Scremin Martins.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2017.

Inclui abreviaturas.

1. Ensino médio integrado. 2. Educação. 3. Políticas Públicas. 4. Omnilateral. . I. Scremin Martins, Lucinéia , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE

GUILHERME ALVES DA SILVA

Aos vinte e sete dias do mês de setembro de 2017, às 9 horas, na Sala de Defesas da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de dissertação do mestrando **Guilherme Alves da Silva**, intitulado *A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS (2016-2017): UMA PARADA DO VELHO NOVO?*. A Banca Examinadora foi composta pelas/os seguintes: Professora Dra. Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira (UFG-presidenta), Professor Doutor Dijaci David de Oliveira (UFG) e Professora Doutora Daniella Bezerra (IFG). O candidato apresentou o trabalho, as/o examinadoras/o o arguíram e ele respondeu às arguições. Às 11:40 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, atribuindo ao mestrando os seguintes resultados:

Aprovado () Reprovado

Profa. Dra. Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira

Aprovado () Reprovado

Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira

Aprovado () Reprovado

Profa. Dra. Daniella Bezerra

Resultado Final Aprovada

Reaberta a sessão pública, a Presidenta da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Eliane Gonçalves, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e pelos membros da Banca Examinadora.

Eliane Gonçalves

GUILHERME ALVES DA SILVA

**A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O ENSINO MÉDIO (INTEGRADO)
NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS (2016-2017): UMA PARADA
DO VELHO NOVO?**

Dissertação defendida e aprovada em sessão de defesa do Programa de Pós-Graduação em Sociologia – nível mestrado, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do grau de Mestre. Aprovada em _____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dra. Lucinéia Scremin Martins.
Universidade Federal de Goiás
Orientadora

Profa. Dr^ª. Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira
Universidade Federal de Goiás
Presidente da Banca

Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira
Universidade Federal de Goiás
Titular

Profa. Dr^ª. Daniella de Souza Bezerra
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Titular

Prof. Dr. Walmir Barbosa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Suplente

*A todos os amantes da educação que fazem da
suas ações uma luta por um mundo justo.*

Aos meus Tios e avós, pela possibilidade de sonhar.

Ao meu amigo e irmão, por compartilhar a caminhada.

Ao meu amor, minha companheira de jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao longo dessa jornada, que continua e caracteriza a minha existência, fui premiado com verdadeiros exemplos de seres humanos. Neste progressivo desenvolvimento, fui me construindo e me desconstruindo ao mesmo tempo, por meio de cada experiência e cada desafio. É uma satisfação observar o grande número de pessoas que me ajudaram a edificar tudo e, em particular, o mestrado.

Gostaria, portanto, de manifestar a minha eterna gratidão a Marcus Vinícius Lima Moreira, um ser que não se encontra mais entre nós, mas que em sua breve passagem pela terra me possibilitou uma evolução incrível e uma recarga de força imensurável.

Agradeço aos meus tios que foram meus verdadeiros pai e mãe durante toda a minha vida que, junto de minha avó paterna e diante de todos os obstáculos, sempre me ensinaram o valor das pequenas coisas, aquelas invisíveis aos olhos. Hoje é possível mensurar tamanha contribuição destes verdadeiros anjos que surgiram no meu caminho e no de minha irmã. Aos meus irmãos que mesmo distantes significam muito para mim.

À Gessyca minha guerreira nas jornadas desta vida, por compartilhar sempre ao meu lado todos os baixos e altos destes últimos dois anos, pelas leituras, pelos diálogos, pelas trocas de experiência, pela paciência, pelo carinho, pela comunhão. Espero possibilitar uma resposta no mesmo grau de todas as ações durante todos os anos que juntos teremos.

À professora Lucinéia, minha orientadora, exemplo de ser humano, de professora e de mãe. Uma pessoa que transcende todos os contratos sociais, efetivando um contrato humano afetivo e caloroso. Uma pessoa que consegue esculpir a pedra bruta e transformá-la em uma pedra preciosa e rara. Por compartilhar comigo a sua fé na humanidade, tornando os dois últimos anos uma experiência ainda mais valorosa e única, pelo que serei eternamente grato.

À professora Daniella, que não tem ideia do papel fundamental que desempenhou na realização deste trabalho. Seus escritos, palestras, reflexões, suporte teórico e suas contribuições feitas na banca de qualificação deste trabalho possibilitaram a realização desta dissertação.

Ao professor Dijaci, por todas as ricas contribuições acadêmicas, principalmente aquelas nas aulas do curso e da qualificação desse trabalho, possibilitando a expansão dos horizontes do tema e da vida.

Agradeço a CAPES, cujo auxílio financeiro possibilitou me dedicar integralmente ao mestrado e a esta pesquisa.

E, por fim, mas nunca menos importante, manifesto a minha gratidão aos alunos e alunas do grupo de estudos GEMES, da pós-graduação em Sociologia e do cursinho comunitário do qual faço parte, pela incrível possibilidade de construção e desconstrução de ideias, pelas contínuas “injeções” de ânimo no ideal e na humanidade.

*Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se
aproximando, mas ele vinha
como se fosse o Novo.*

*Ele se arrastava em novas muletas, que
ninguém antes havia visto, e exalava
novos odores de putrefação, que ninguém
antes havia cheirado.*

Bertolt Brecht, poema: Parada do velho novo

SILVA, Guilherme Alves da. A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS (2016-2017): UMA PARADA DO VELHO NOVO? 2017. 104p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

RESUMO

Esta dissertação investiga a proposta de integração do ensino médio a educação profissional, conhecida como Ensino Médio Integrado, tendo como ponto de partida a reforma do ensino médio iniciada em 2016 e implementada em 2017, com o objetivo central de compreender em que medida essa (contra)reforma impede e/ou opõe-se à formação do homem *omnilateral*, proposto pelo ensino médio integrado à formação profissional. Para tanto, optou-se, em um primeiro momento, por um resgate da história da educação brasileira; na busca de compreender o passado entende-se melhor o presente e se vislumbra as tendências para o futuro; dessa retrospectiva histórica constatou-se a dualidade estrutural entre educação profissional e a educação básica do sistema de ensino brasileiro. Buscou-se nesse trabalho também compreender e situar os escritos de Gramsci sobre a escola unitária e a influência destes escritos na ideia de integração que permeia a legislação para o ensino médio brasileiro. Analisou-se, portanto, a lei de nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a Emenda à Constituição de nº 95, de 15 de dezembro de 2016, com o intuito de compreender como se relacionam com a proposta da *omnilateralidade* e suas consequências para o futuro do ensino médio integrado. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, delimitando a análise documental como procedimento técnico-metodológico. Desta forma, através da análise de leis, documentos, escritos e pesquisas sobre a educação brasileira, buscou-se refletir se as políticas públicas recentes têm atuado na integração ou no afastamento do ensino médio da educação profissionalizante.

Palavras-chave: Ensino médio integrado; Educação; Políticas Públicas; Omnilateral.

SILVA, Guilherme Alves da. INTEGRAL HUMAN TRAINING AND MIDDLE EDUCATION (INTEGRATED) IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORMS (2016-2017): A STOP OF THE NEW OLD? 2017. 104p. Dissertation (Master in Sociology) - Federal University of Goiás, Goiânia.

ABSTRACT

This dissertation investigates the proposal of integration of high school to professional education, known as Integrated High School, based on the assumption to what extent the reform of secondary education started in 2016 and implemented in 2017 prevents or opposes the formation of the omnilateral man proposed by the Vocational training. To do so, we chose the specific objectives, as follows: To make a historical retrospective of the structural duality between professional education and basic education of Brazilian education; To understand and situate Gramsci's writings on the unitary school and their influence on the idea of integration that permeates the Brazilian high school legislation; Investigate and analyze Law No. 13,415 of February 16, 2017 and Amendment to Constitution No. 95 of December 15, 2016, in order to understand how they relate to the proposal of omnilaterality and its consequences for the future of the Integrated secondary education. The research used the qualitative approach, delimiting the documentary analysis as a technical-methodological procedure. In this way, we seek laws, documents, writings and research on Brazilian education, whether recent public policies have been involved in the integration or division of secondary education with professional education.

Keywords: Integrated Middle School; Education; Public policy; Omnilateral

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – AS RELAÇÕES HISTÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	17
1.1. Histórico da educação brasileira (1500-1930).....	17
1.2. Histórico da dualidade entre o ensino médio e a educação profissional técnica.....	22
1.3. A luta pela unidade entre ensino médio e a educação profissional técnica.....	34
CAPÍTULO II – OS FUNDAMENTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DA TEORIA DE GRAMSCI.....	45
2.1. As contribuições teóricas de Antônio Gramsci.....	45
2.2. Formação omnilateral, escola unitária e ensino médio integrado.....	54
2.3. Luta pela Consciência: hegemonia e Bloco histórico.....	62
CAPÍTULO III – A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL.....	69
3.1. O Impeachment e as Propostas da PEC 241/PEC 55 (Emenda <i>Constitucional nº 95 de 15/12/2016</i>).....	69
3.2. Medida Provisória 746 e o “novo ensino médio” (Lei nº 13.415).....	75
3.3. Medidas governamentais e o futuro do ensino médio integrado.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	96

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPG - Associação Nacional de Pós-Graduandos

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COFECON - Conselho Federal de Economia

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DPF - Defensoria Pública Federal

DPU - Defensoria Pública da União

EaD - Educação a Distância

EB - educação básica

EC - Emenda à Constituição

EP - educação profissional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação

IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MEC-USAID - Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency International for Development*

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MP - Medida Provisória

MPF - Ministério Público Federal

NRF - Novo Regime Fiscal

OCDE - Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico

PCI - Partido Comunista Italiano

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL - Projeto de Lei
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PSI - Partido Socialista Italiano
PT - Partido dos Trabalhadores
RNPI - Rede Nacional Primeira Infância
SEB - Secretaria da Educação Básica
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
STF - Supremo Tribunal Federal
TCU - Tribunal de Contas da União
TFA – *Teach For America*
UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE - União Nacional dos Estudantes

INTRODUÇÃO

O trabalho dessa pesquisa iniciou com a formulação de hipóteses sobre a política de educação profissional e sua relação com ensino médio a partir da experiência empírica do pesquisador/aluno de uma das unidades do Instituto Federal de Goiás do Câmpus Goiânia, no curso de “Especialização em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica”. Partindo deste contexto, um dos autores que constantemente foi mencionado – em grande parte das disciplinas do curso – é o italiano Antonio Gramsci, principalmente ao se discutir o ensino médio integrado e sua relação com os temas de Educação e Trabalho. Essa temática estimulou a formulação de vários questionamentos, despertando a necessidade de se compreender as diferentes concepções pedagógicas e leis presentes na história do sistema educacional brasileiro em busca de identificar as continuidades e rupturas desse sistema nas legislações e concepções educacionais, que constroem essa forma de articulação de ensino, centrado na relação Educação e Trabalho.

Como aluno de uma instituição de ensino que oferecia a forma de ensino médio integrado, surgiu o interesse em se compreender qual a proposta e a perspectiva da política educacional destinada à Educação Básica, especificamente do Ensino Médio e sua articulação ao Ensino Profissional, e como ela vem sendo estabelecida pela legislação ao longo da história da educação até o momento de mudanças da lei do ensino médio, a partir de 2016. Com base em tal necessidade foi elaborada a proposta de estudo ao Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás, vinculada à linha de pesquisa “Práticas Educacionais na Sociedade Contemporânea”.

Refletindo sobre essa realidade acima mencionada surgiu a seguinte inquietação: em que medida a reforma do ensino médio brasileiro, iniciada em 2016 e implementada em 2017, impede e/ou opõe-se à formação do homem *omnilateral* proposto pelo ensino médio integrado à formação profissional?

Para investigar a questão proposta, foram delimitados três objetivos específicos tratados ao longo dessa dissertação: **1.** Fazer uma retrospectiva histórica à luz das legislações da dualidade estrutural entre educação profissional (EP) e educação básica (EB) do ensino brasileiro; **2.** Compreender e situar os escritos de Gramsci sobre a escola unitária e a influência destes na ideia de integração que permeia a legislação para o ensino médio brasileiro; **3.** Investigar e analisar a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a Emenda à Constituição (EC) nº 95 de 15 de dezembro de 2016, com o intuito de compreender como se relacionam com a proposta da *omnilateralidade* e suas consequências para o futuro do ensino médio integrado.

No **primeiro capítulo** dessa dissertação, realizou-se o levantamento histórico sempre próximo ao núcleo referente às leis, em especial àquelas concernentes às reformas educacionais que tiveram influência na estruturação do ensino médio no país, e àquelas relacionadas à educação profissional. Foca-se na relação da dualidade educacional entre Ensino Médio e Educação Profissional, como também se destaca-se algumas das contradições advindas dessa relação. É traçada a trajetória das diversas leis que nortearam o ensino profissionalizante ao longo do século XX, em especial a partir da década de 1930. Com isso, percebe-se a intensa e complexa construção e desconstrução de leis, durante o século passado até a primeira legislação educacional, relevantes para o ensino médio e profissional brasileiro no século XXI.

Partimos da perspectiva de Frigotto (2012) que qualifica o “Ensino Médio Integrado” como uma “travessia” imposta pela realidade a milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e que, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo no mercado de trabalho. No entanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. O ensino médio integrado contém os germens da educação politécnica e da escola unitária. A proposta de formação integrada, em seu sentido amplo, envolve princípios da politécnica e da educação unitária. A defesa por um ensino médio unitário tem o trabalho como princípio educativo. Essas são questões importantes que se discute ao longo da segunda parte desse trabalho, a partir da concepção gramsciana.

O **segundo capítulo** trata dos germens teóricos e filosóficos que dão origem a proposta do ensino médio integrado. Busca expor os principais conceitos desenvolvidos pelo seu principal expoente, Antonio Gramsci, que repropõe a conexão das concepções *marxiana e leniniana* de Ensino-Trabalho. Sobre essa questão Manacorda (2007) diz o seguinte:

Gramsci, como se sabe, ocupou-se muito das questões pedagógicas e, sobretudo, mas não exclusivamente, nos anos da sua oprimida maturidade, sob o impulso de dois interesses convergentes: o interesse pessoal da paternidade impedida de se exercitar, e o interesse mais geral da pesquisa teórico-política. As cartas e os cadernos do cárcere não são exclusivos (pois também existem interessantes artigos da sua juventude), mas são os textos principais. Gramsci, com certeza, conhecia os textos de Marx editados na época; não aqueles especificamente antropológico-pedagógicos a que nos referimos preponderantemente nesta nossa pesquisa, como os Manuscritos de 1844, A ideologia alemã e os Grundrisse, que ou foram publicados após a morte de Gramsci, ou, de qualquer modo, quando a estúpida vigilância carcerária lhe impedia de tomar conhecimento deles. Na verdade, não realizou nunca uma crítica filológica dos textos pedagógicos, nem de qualquer outro texto de Marx. Mas sua própria biografia, mais do que o conteúdo objetivo da sua pedagogia, confirma-nos que esta pressupõe, se não a retomada, pelo menos o conhecimento das teses marxianas, que Lênin retomara, com tanto rigor, nos primeiros anos da revolução bolchevista e do poder soviético (p. 134-135).

Gramsci sempre se posicionou criticamente contra a reforma educacional imposta em sua época, à medida que esta atinge o caráter comum e único da escola, pela distinção precoce entre formação intelectual e humanista geral e formação profissional. Distinção essa que ocorre também nas reformas em curso na realidade brasileira, como constado nesse trabalho. Gramsci denunciava que a escola não deve ser privilégio apenas de uma classe social, sempre reivindicando em seus escritos o acesso à escola também aos filhos dos trabalhadores. A análise de Gramsci sobre a educação se estabelece a partir da conexão entre as diversas esferas do real, como a política, a religião, a filosofia, a economia que, juntas, expressam a processualidade histórica e, por conseguinte, enunciam também o homem subjetiva e objetivamente, isto é, como síntese das relações sociais, aquilo que ele classifica como “bloco histórico”.

Uma das propostas apresentada por Gramsci, que tratamos neste capítulo, é a de “Escola Unitária”, desenvolvida especialmente no cárcere, esboçada com maior profundidade no Caderno 12, de 1932, no qual explicita um projeto universal e omnilateral de formação humana, tendo como base a filosofia da práxis, isto é, da formação de uma nova concepção de mundo capaz de consolidar uma nova relação do homem com o mundo e consigo mesmo, através da unificação entre ensino e trabalho. Ao confrontar-se com o processo instantâneo de industrialização, Gramsci encontrou-se diante da prodigiosa tarefa de propor um projeto formativo centrado no homem que se distinguisse dos demais no tocante à relação trabalho e educação. Para ele, a camada social que quiser impor-se como camada dominante tem como tarefa desenvolver seus próprios intelectuais, e nesse processo, a escola tem um papel preponderante de formação e de divulgação da cultura. Diante dessa concepção procura-se nessa dissertação propor um paralelo entre os elementos presentes nos escritos do autor e o desenvolvimento atual da política brasileira e das políticas públicas para a educação após a transição de governo, com a intenção de pensar a viabilidade e as tendências de uma nova realidade escolar para o Brasil, identificando a consonância entre a educação profissional e educação geral.

O **terceiro capítulo** centra-se nas ações governamentais relacionadas ao sistema educacional e implementadas a seguir do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff¹. Em específico, o capítulo analisa a Medida Provisória de nº 746 (transformada na Lei 13.415/17) e a Proposta de Emenda à Constituição de nº 55 (a PEC55 transformada na Emenda Constitucional

¹ Consistiu em uma questão processual aberta com vistas ao impedimento da continuidade do mandato de Dilma Rousseff como presidente da República Federativa do Brasil. O processo iniciou-se com a aceitação da denúncia pela pelo presidente da Câmara dos Deputados, em 2 de dezembro de 2015, de denúncia por crime de responsabilidade oferecida pelo procurador de justiça aposentado Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal, e se encerrou no dia 31 de agosto de 2016, resultando na cassação do mandato de Dilma.

de nº 95/16) e suas consequências para o ensino médio integrado a formação profissional no que diz respeito ao germen de uma formação onmilateral.

O ponto de partida é que essa “reforma” trata-se na realidade de uma “contrarreforma”, que sob o *slogan* de “novo ensino médio” evidencia a urgência de mudanças no campo educacional, não para gerar melhorias ao processo educacional da juventude brasileira, mas para dar respostas rápidas às demandas capitalistas, que tomaram de sobressalto o Estado brasileiro e retira cada vez mais direitos e conquistas históricas da sociedade brasileira, de maneira acelerada e autoritária. Todas essas medidas foram alvo de polêmicas e reações contrárias, como atestam vários manifestos e notas de inúmeras entidades e organismos representantes da educação brasileira. Mas, ainda assim, foram aprovadas pelo Congresso Nacional, em uma clara sinalização de que, no atual contexto político do Brasil, a população não terá nem vez e nem voz.

Consideramos que a Lei 13.415/ 2017 além de expressar uma forma autoritária de fazer política educacional, seja pelo aceleração do processo que levou apenas quatro meses para sua aprovação, seja porque apresenta um conteúdo que banaliza a formação no Ensino Médio, destrói com a Lei de Diretrizes e Bases, edificada em anos de discussão e que tinha como atribuição e responsabilidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, cujo objetivo era uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento de certa autonomia intelectual e pensamento crítico.

A experiência histórica – apresentada na primeira parte desse trabalho – colabora para o descrédito dessa contrarreforma, pois indica que ela retoma e revigora elementos constitutivos importantes de três momentos históricos das políticas educacionais no Brasil: a ditadura de Vargas, a ditadura civil-militar da década de 60 e as contrarreformas da década neoliberal de 1990.

CAPÍTULO I – AS RELAÇÕES HISTÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é discutir as políticas de educação voltadas à construção do ensino médio brasileiro. Para isso, serão destacadas as reformas educacionais que tiveram influência na estruturação do ensino médio no país e no ensino profissionalizante, fundamentalmente naquilo que se refere ao processo dual entre Ensino médio e Ensino Técnico. Debruça-se sobre a trajetória das diversas leis que nortearam tal segmento de ensino ao longo do século XX, em especial, a partir da década de 1930. Caminha-se pela intensa e complexa construção e desconstrução de leis, do século passado até a primeira legislação educacional de relevância para o ensino médio e profissional no final do século XX e início do século XXI.

1.1. Histórico da educação brasileira (1500-1930)

No Brasil colônia (1500-1822) os conquistadores das novas terras buscavam riqueza, glória e poder. Juntos aos colonizadores, praticamente exclusivos para o processo de criação da educação brasileira durante dois séculos (1549-1759), os jesuítas foram fundamentais no processo de colonização do Brasil. A companhia de Jesus, que tinha à sua frente Inácio de Loiola, em 1534, tinha como principal meta educar as novas gerações para a Igreja católica, por meio da ação missionária que procurava converter as pessoas das regiões que estavam sendo colonizadas (SHIGUNOV NETO, 2008).

Chegou ao Brasil em 1549, juntamente com Tomé de Sousa, primeiro governador-geral, o padre Manuel da Nóbrega, o chefe dos jesuítas. O objetivo de sua vinda era contribuir para a política colonizadora imposta pelo rei de Portugal e suas principais tarefas eram pregar a fé católica e realizar o trabalho educativo. O primeiro lugar a receber os Jesuítas foi Salvador; no entanto, com o passar do tempo, se espalharam pelas várias regiões do país, primeiramente ao sul, depois ao norte do Brasil. O primeiro passo foi organizar nas aldeias e vilas escolas que ensinavam a ler, escrever e também os costumes e o idioma de Portugal, sem deixar de lado a catequização dos nativos. Exerceram influência aos filhos de senhores de engenhos, aos colonos, aos escravos e aos

índios. Suas ações eram baseadas no *Ratio Studiorum*². Além das aulas elementares ofereciam mais três cursos: Letras, Filosofia e Ciências Sagradas. Esses cursos eram de nível superior e destinados, principalmente, à formação de sacerdotes. Os cursos de grau médio, como Letras Humanas e Filosofia, tinham a duração de aproximadamente nove anos.

Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como o marquês de pombal, assumiu o cargo de primeiro ministro de Portugal de 1750 a 1777. Centralizou a administração e elevou o Brasil à categoria de vice-reinado, transferindo a capital de Salvador para o Rio de Janeiro. Acabou entrando em conflito com os jesuítas, rompendo com Companhia de Jesus por meio do Alvará datado de 28 de junho de 1759, que suprimiu todas as escolas jesuítas de Portugal e de todos os seus domínios. Em seu lugar, foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica (PILETTI, 1997).

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34).

É possível supor que a expulsão da Companhia de Jesus e a destruição de sua organização educacional estão ligadas a dois fatores: a questão política e educacional. No campo da política, representavam obstáculos à formação e aos interesses do Estado Moderno, além de possuírem grande poder econômico, cobiçado pelo Estado; no campo educacional, era necessário naquele contexto econômico formar o comerciante e o homem burguês e não mais o homem cristão.

Dessa forma, foi instalado um novo sistema educacional que deveria substituir o sistema jesuítico. Paralelamente às aulas régias, os estudos ministrados nos seminários das ordens religiosas continuavam acontecendo. No início do século XIX, o ensino brasileiro ainda estava reduzido a um embrião, com a ajuda do desmanche do sistema jesuítico, sem algo mais estruturado para ocupar seu lugar; ou seja, desde os seus primórdios o sistema educacional em terras brasileiras vai se desenvolvendo de maneira frágil e dinamizado pelos interesses políticos vigentes pavimentando a trilha que culmina nos tempos atuais.

No final do século XVIII e XIX houve inúmeras mudanças na geopolítica mundial. Na política, tivemos a derrota da nobreza pela burguesia que assumiu o poder do Estado, como por exemplo, a Revolução Francesa em 1789. No campo econômico, se inicia na segunda metade do século XVIII, a Revolução Industrial, com o emprego de máquinas e uma maior produção de

² Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

mercadorias, possibilitando o avanço do capitalismo e, conseqüentemente, intensificando o processo de exploração dos trabalhadores. A partir desse processo houve o aumento das áreas urbanas e desenvolveu-se a área de conhecimento das ciências humanas como: psicologia, sociologia, história, antropologia, entre outras ciências. A necessidade da Inglaterra em obter matérias-primas e novos mercados para seus produtos reforçou seu interesse pela independência das colônias espanholas e portuguesas, materializando-se no auxílio da transferência da Família Real portuguesa para o Brasil o que, juntamente com a independência do Brasil, motivou modificações no sistema educacional brasileiro.

O embrião das reformas pombalinas de criação de uma escola útil às intenções do Estado continuou, mas, agora, tendo como objetivo a formação da “elite dirigente”. Para isso, Dom João criou a Academia da Marinha no Rio de Janeiro (1808), a Academia Real Militar (1810) e os cursos de Anatomia e Cirurgia, o Laboratório de Química, o curso de Agricultura e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816). Na Bahia, foram ofertados cursos de Cirurgia, Economia, Agricultura, Química e Desenho técnico. Dom João ainda iniciou a imprensa régia em 1808, colocando em funcionamento a Gazeta do Rio de Janeiro, que inaugurou nosso jornalismo. Houve também a implantação da primeira biblioteca pública em 1814. No ensino de primeiras letras, ou fundamental, poucas foram as iniciativas do governo (PILETTI, 1997).

Em 1823, por meio de decreto, foi criada uma escola no Rio de Janeiro que trabalharia o método Lancaster³. A constituição outorgada em 1824 estabelecia pelo artigo 179 e inciso XXXII a instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos. Três anos mais tarde foi determinado por lei a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos para meninos e escolas de meninas para lugares mais populosos.

O ensino primário, no ano de 1854, foi dividido em elementar e superior. No elementar, ensinavam-se instruções moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de gramática, aritmética e o sistema de pesos e medidas. Já no superior, era possível a inclusão de dez disciplinas, retiradas do ensino elementar. Neste período, os esforços do império eram direcionados para o ensino secundário e superior.

Em torno de 1860, o ensino técnico – agrícola, comercial e industrial – ainda era bastante preliminar; para se ter uma ideia, o número total de alunos em todo o país não era superior a 106. Já as escolas normais, pelo Ato Adicional de 1834, além da tarefa de prover a instrução elementar, davam às províncias a difícil tarefa de preparar o pessoal docente para as escolas que fossem

³ Segundo Manacorda, no sistema *lancasteriano* cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, onde cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber. À medida que o aluno ia progredindo, mudava seu posicionamento na classe ou círculo. O sistema era rígido, controlado por uma disciplina severa (2004, p. 256-261).

criadas. Sua organização era rudimentar e seu currículo mal ultrapassava o nível de modestas escolas primárias (BAUAB, 1972).

A trajetória do ensino secundário estava muito ligada ao Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, que caracterizava a tentativa do governo central de organizar o ensino secundário fora da lógica das aulas isoladas ou cursos preparatórios. Contudo, o caráter fragmentado e desarticulado do ensino secundário brasileiro foi o que preponderou durante o século XIX. O currículo esteve sempre atrelado aos interesses do ensino superior que, pelo ato adicional de 1834 (Lei nº 16, de 12 de agosto), delegou poderes às câmaras municipais e às províncias. O ato adicional criou as assembleias legislativas provinciais, as quais passaram a ter poder para legislar e organizar os vários setores da administração pública, dentre eles a instrução primária e secundária. Infelizmente, a atuação do poder central limitou-se ao ensino superior e as províncias limitaram-se a promover apenas o ensino primário e secundário. Em certa medida, essa realidade do século XIX para o ensino secundário perdura até os dias de hoje. Como bem destaca Florestan Fernandes (1977), o ensino secundário, hoje denominado Ensino Médio, ainda cumpre um papel auxiliar e dependente na preparação para o ensino superior, se diferenciando apenas quando se trata de ensino médio profissionalizante, cujo objetivo é formar jovens para irem direto ao mercado de trabalho:

O ensino secundário preenche no sistema educacional brasileiro uma função educativa auxiliar e dependente. Seu objetivo consiste em preparar os educandos para a admissão nas escolas de nível superior. Por sua natureza e por seus fins, tem sido descrito como um ensino aquisitivo, de caráter humanístico-literário, de extensão enciclopédica e de ação propedêutica, mais preso à tradição acadêmica herdada do passado, que às necessidades intelectuais impostas pelo presente (FERNANDES, 1977, p. 112).

Durante a Primeira República, foi colocado em questão o modelo educacional herdado do império, que colocava em primeiro plano a educação da elite. O projeto de um “novo Brasil” foi fortemente alimentado pelos ideais republicanos. Por meio da criação da Constituição de 1891 e com a Reforma de Benjamin Constant, a União ficou responsável apenas pela capital do país (Distrito Federal), ou seja, o Rio de Janeiro. Com a criação da Primeira República, a organização da educação brasileira sofreu uma grande influência da filosofia positivista, que defendia uma educação laica e a ampliação da oferta de uma educação escolar pública. Todas essas alterações provocaram um grande problema social, pois os escravos juntavam-se aos cegos, surdos, transtornos mentais, órfãos, entre outros considerados como “desvalidos da sorte” e não encontravam meios para garantir a sua subsistência (PILETTI, 1997).

O Código Epitácio Pessoa, de 1901, incluiu a lógica entre as matérias a serem lecionadas nas escolas e retirou a biologia, a sociologia e a moral, acentuando, assim, a educação

propedêutica, tornando o ensino secundário cursinhos preparatórios para o ensino superior, além de torná-lo cada vez mais seletivo por conta dos exames.

Em 1909, o governo Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, oficializando o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional no país. Começou, então, um período de várias tentativas de estruturação da educação profissionalizante – como a Reforma Rivadávia Correa, de 1911 – que chegaram até a ocasionar um retrocesso no desenvolvimento do sistema, em virtude de facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprimir o caráter oficial do ensino. Também aconteceu a Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, que colocava a preocupação em preparar o aluno para prestar o “rigoroso exame vestibular” e fez com que o curso secundário durasse cinco anos. Também reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o ingresso nas escolas superiores. Em 1925, aconteceu a Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) que introduziu a cadeira de Moral e Cívica com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo, colocando a atenção do governo no nível superior como uma preparação fundamental e geral para a vida, última tentativa do período no sentido de instituir normas regulamentares para o ensino, tendo o mérito de estabelecer um acordo entre a União e os Estados (ROMANELLI, 1978). Além disso, no que se refere à educação, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual:

A constituição da república de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3º e 4º, ela reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre educação primária. A prática acabou gerando o seguinte sistema: a União cabia criar e controlar a instrução superior de toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1978, p. 41).

Este período manteve o dualismo que nasceu no império, evidenciando o abismo entre educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Essa dualidade, em síntese, refletia a própria organização social brasileira.

1.2. Histórico da dualidade entre o ensino médio e a educação profissional técnica.

A década de 1930 foi um período de muitos acontecimentos responsáveis por mudanças em setores econômicos, sociais, políticos e educacional no Brasil. Um desses acontecimentos foi a criação do Ministério da Educação por meio do Decreto nº 19.890, em 14 de novembro de 1930, que, naquela época, era denominado Ministério da Educação e Saúde Pública. Foi estabelecido durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas, que havia tomado posse em 3 de novembro do mesmo ano, junto ao Decreto nº 19.433, de 26 de Novembro de 1930, que criou uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Para dar um grande impulso na industrialização, o governo também instalou a Companhia Siderúrgica Nacional e a Petrobrás. Com esses investimentos, o Governo visava a formação de mão de obra qualificada para o sistema produtivo que se expandia. O desenvolvimento da legislação educacional incluiu em sua pauta o ensino comercial como ensino médio e houve incentivo, por parte do Governo, para a criação de Liceus Industriais nos centros urbanos.

O primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, promoveu a chamada reforma “Francisco Campos” que se efetivou por meio de uma série de decretos, listados a seguir:

1. Decreto nº 19.850 – de 11 de abril de 1931:
Cria o Conselho Nacional de educação.
2. Decreto nº 19.851 – de 11 de abril de 1931:
Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário
3. Decreto nº 19.852 – de 11 de abril de 1931:
Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto nº 19.890 – de 18 de abril de 1931:
Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto nº 20.158 – de 30 de junho de 1931:
Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto nº 21.241 – de 14 de abril de 1932:
Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 1978, p. 131).

O Ensino Secundário era o nível de escolarização existente entre o curso primário e o ensino superior que, a partir da Reforma Francisco Campos, seria composto por dois cursos seriados: fundamental e complementar. A primeira fase do curso fundamental teria a duração de cinco anos e a segunda duração de dois anos, visando a adaptação às futuras especializações profissionais e à exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II mediante a inspeção federal e permitiu a mesma

oportunidade às escolas particulares, criando a carreira de inspetor e organizando a estrutura do sistema (ROMANELLI, 1978).

Ainda no ano 1931, foi criado o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho) que tinha como meta divulgar o processo de trabalho iniciado por Taylor⁴. O instituto recebeu o apoio da CNI (Confederação Nacional da Indústria) e implantou cursos de formação profissional, sempre com parcerias que envolviam empresas e, mais tarde, direcionou suas ações para a administração pública, desenvolvendo sempre ações paralelas referentes ao trabalho e educação.

Em 1932 foi redigido o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que seria a pedra fundamental para o marco do projeto de renovação educacional do país. Escrito por Fernando de Azevedo, foi assinado por mais de 25 educadores e escritores. Esses educadores eram favoráveis ao ensino público e totalmente laico. Frente a esse grupo, opuseram-se os educadores da linha católica, liderados pelo padre Leonel Franca e pelo escritor Alceu Amoroso Lima, que defendiam o ensino religioso obrigatório em todas as escolas. Esse episódio colocava em evidência a necessidade da reorganização escolar e uma maior proximidade com a realidade do país (PILETTI, 1997).

Cinco anos mais tarde, em 1937, durante o período que ficou conhecido como Estado Novo – governo ditatorial, centralizado no poder executivo – Getúlio Vargas, mais uma vez a frente do Governo, influenciou o rumo que a educação seguiria. Neste mesmo ano, o ministro Gustavo Capanema assumiu a pasta da educação e, através da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, estabeleceu uma nova organização para o Ministério da Educação e Saúde Pública, suprimindo a Superintendência do Ensino Profissional, seguindo à risca os preceitos do artigo 129 da CF:

Art 129 – A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, Grifo nosso).

⁴ Frederick Winslow Taylor foi um engenheiro norte-americano que introduziu o conceito da chamada Administração Científica, revolucionando todo o sistema produtivo no começo do século XX, e criando a base sobre a qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração.

Atendendo à demanda da industrialização, desencadeada no início da década de 30, a classe operária deixa de pertencer à classe “menos favorecida”. Nos anos seguintes, seria estruturada a Reforma Capanema, também conhecida como “Leis Orgânicas do Ensino”, que se efetivou em 1942 durante a Era Vargas, estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial, reformulou o ensino secundário e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Portanto, “Desde 1930, o ensino médio assumiu uma forma específica de dualidade que se distingue pela oferta de diversas modalidades e pela segmentação e diferenciação dos processos educativos que tratam as diferentes classes sociais de forma desigual” (FERREIRA, 2017, p.04). Somente a partir dos anos 2000, ou seja, já no século XXI, que se dará a ruptura com essa forma específica de dualidade, com o Decreto nº 5.154/2004, posteriormente transformado em lei (Lei nº 11.741/2008), que altera dispositivos da LDB/1996 para “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008), introduzindo a forma integrada da educação profissional com o ensino médio. Entretanto, os poucos avanços na perspectiva de romper com essa forma específica de dualidade do sistema educacional, criada pela Reforma Capanema, e suas consequências para a juventude brasileira, teve vida curta. Após o afastamento/*Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016 (2011-2016), por meio de um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade – dúvidas que levam muitos analistas políticos e jurídicos, além de parte da população brasileira a designá-lo de golpe – o vice presidente Michel Temer, agora como presidente do Brasil, aprova uma “Reforma no Ensino Médio” que provoca um retrocesso do sistema educacional brasileiro aos anos 30⁵.

Já com o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – que no seu artigo 1º dizia: “Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino de segundo grau destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e, ainda, dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942a) – estabeleceu como função do segundo grau “a preparação profissional”. O artigo dezoito permitiu a articulação do ensino industrial do primeiro ciclo com o ensino primário e dos cursos técnicos com o ensino secundário de primeiro ciclo.

O Decreto-lei de nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) e no seu artigo 3º estabeleceu que o SENAI seria “organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria” (BRASIL, 1942b).

⁵ Os significados e as consequências dessa “contrarreforma” do ensino médio serão discutidos no capítulo 3 deste trabalho.

O Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, estabeleceu no seu artigo 1º três objetivos para o ensino secundário:

Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística; dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

É interessante observar que estas questões que se expressam nessas leis têm relação, pelo menos na letra, com a proposta de uma formação omnilateral, que não se restringe a treinar os trabalhadores em diversos ramos profissionais para exercer uma mera função na divisão social do trabalho, com o propósito de estar meramente disponível como “mão de obra barata” para atender à modernização científica e tecnológica das empresas e indústrias. Trata-se, efetivamente, de possibilitar, via educação, que os sujeitos se apropriem de uma totalidade de práticas, funções e sentimentos, assim como também desenvolva uma cultura do coletivo, formando indivíduos para além do mundo do trabalho, por meio da unidade indissolúvel entre trabalho manual e intelectual, teórico e prático.

O artigo 9º do decreto citado acima determinou as articulações do ensino secundário com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transitaria em termos de metódica progressão. O curso ginásial era vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, os quais deveriam se constituir em base preparatória suficiente para os alunos que concluíssem quer o curso clássico, quer o curso científico. Mediante a prestação dos exames de licença seria assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula (BRASIL, 1942c).

A estrutura anterior do ensino secundário continuou com dois graus, porém houve modificações em sua duração nos artigos 3º e 4º:

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

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 (BRASIL, 1942c).

A Reforma Capanema vai, portanto, estabelecer, a partir de suas leis orgânicas, a diferenciação entre uma formação clássica e científica destinada as classes mais favorecidas e a formação profissional, sem o acesso ao ensino superior, destinada à classe trabalhadora.

O governo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário tenta desenvolver a formação das subjetividades nacionais, fundamentadas em ideologias políticas em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista. A lei estabelecia dispositivos que instituíam a educação militar para os alunos do sexo masculino, de acordo com as diretrizes pedagógicas estruturadas pelo Ministério de Guerra em seu artigo 20º.

O Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, evidenciava e reproduzia o momento político pelo qual a sociedade brasileira passava durante o Estado Novo. De um lado, um sistema educacional de regime autoritário e populista; do outro, o retrocesso da educação classista e a preparação de lideranças, permanecendo seu conteúdo propedêutico e acadêmico.

Com o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, surge a Lei Orgânica do Ensino Comercial, que era uma área do ensino secundário, que dizia o seguinte:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau, destinado às seguintes finalidades:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados.
2. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de profissionais diplomados na forma desta lei (BRASIL, 1943).

O ensino comercial estava dividido em dois ciclos que se desmembrariam em cursos com as seguintes categorias: curso de formação, cursos de continuação e cursos de aperfeiçoamento. A lei traz no artigo 10º a ideia de que o ensino comercial poderia ser articulado com o ensino primário, os cursos comerciais técnicos com o ensino secundário e o ensino normal de primeiro ciclo.

No fim do Estado Novo, em 1946, e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou centrada nos estados. Organizou também o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, direcionado aos jovens de 13 anos; o ensino normal; o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Neste período estava à frente do Ministério da Educação Raul Leitão da Cunha.

No artigo 1º do Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, Lei orgânica do Ensino Primário, já é explicitamente revelada a tendência assumida pelo governo:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;

c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (BRASIL, 1946).

A grande importância dada à vida nacional, às virtudes morais, cívicas, conhecimentos úteis à família e à iniciação no trabalho demonstravam a inclinação de um tipo de educação que educasse para a obediência e formasse para o trabalho. O ensino primário foi dividido em duas categorias de ensino: o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; e o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. O ensino primário fundamental seria ministrado em dois cursos sucessivos, o elementar e o complementar, já o ensino primário em apenas um curso. A ideia de articulação com outras modalidades de ensino era algo peculiar ao primário elementar e o supletivo poderia se articular com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial, agrícola e de formação de regentes.

Nesta mesma data, 02 de janeiro de 1946, também foi promulgado o Decreto-lei nº 8.530, Lei Orgânica do Ensino Normal. O Ensino Normal tinha por finalidade a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas, desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. O ensino normalmente era ministrado em dois ciclos: o primeiro curso de regentes de ensino primário, em quatro anos; o segundo como curso de formação de professores primários, em três anos. Previa ainda cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Os Decretos-Lei de nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1942, criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, atribuído à Confederação Nacional do Comércio com o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial. O último decreto deste período foi o Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Esta lei estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que foi o ramo do ensino, até segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores agrícolas. A finalidade era formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas, dando a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional, que aumentasse a sua eficiência e produtividade, aperfeiçoando os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Havia, nesta época, uma grande mudança na política de importação de pessoal qualificado, já que o período de guerra (Segunda Guerra Mundial) afetava drasticamente essa importação, além da dificuldade de importar produtos e maquinários industrializados. O recurso para treinamento de pessoal teria que partir do recém-criado “Sistema S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). No sistema educacional, as

Leis Orgânicas seriam muito inflexíveis, o ingresso nos cursos superiores só seria permitido no ramo profissional correspondente, por meio de exames de admissão para o primeiro ciclo (ROMANELLI, 1978).

A constituição de 1946 reinicia o regime democrático no país ao tratar da educação em seu título VI do capítulo II. Dessa forma, a legislação do ensino passou a adotar os seguintes princípios:

- I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
- IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;
- V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;
- VI – para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;
- VII – é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946e).

Estabeleceu-se, assim, um ensino conduzido pelos poderes públicos, mantendo a participação das instâncias privadas regidas pela lei. Manteve-se o ensino religioso obrigatório e o ensino técnico permaneceu fora de cogitação, como via de acesso para o ensino superior. Até 1949, o aluno que pretendesse candidatar-se a qualquer curso superior deveria frequentar o curso secundário. Ou seja, àqueles que frequentassem curso de caráter profissionalizante/técnico não haveria a possibilidade de acessarem o ensino superior, demonstrando o caráter elitista do ensino superior brasileiro e expressando claramente que para as classes menos favorecidas, frequentadoras por força da lei dos cursos técnicos, não seria “necessário” o acesso ao ensino superior.

O primeiro passo para a equiparação entre o ensino secundário e o ensino técnico foi dado pela Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, que assegurava aos estudantes que concluíssem o curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e de outras providências. O que, contudo, se tratava apenas de um “pequeno passo”, pois só atingia o primeiro ciclo e ainda havia exames de adaptação. O segundo passo seria dado com a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que dispunha sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio, para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Nesse caso, também o ingresso passaria mais uma vez por exames.

Só aconteceu a equivalência de fato com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 12º nos mostra indícios disso quando diz que “os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos”. O capítulo I, artigo 34º, diz que “o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. Concluindo qualquer parte do primeiro ciclo, o estudante poderia fazer a matrícula em qualquer modalidade do segundo ciclo e, terminando o secundário, poderia fazer um curso técnico ou normal, assim permitindo sua entrada no ensino superior (ROMANELLI, 1978).

Dessa forma, o Currículo para o ensino secundário ficou organizado da seguinte maneira:

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo contendo aspectos linguísticos, históricos e literários.

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

Um currículo fixo mínimo para todo o país foi uma grande alteração. A lei trouxe ainda a possibilidade dos Estados adicionarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, o que melhorou aspectos da legislação, já que a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional era fruto de um debate de treze anos e regulamentava e estabelecia a estrutura de todos os níveis de ensino, do pré-primário ao superior.

Em 1964 houve um golpe civil-militar no Brasil, período em que as empresas educacionais alcançaram notável expansão, por meio do trabalho do Estado que criava mecanismos expressivos de ordem legal, como a Constituição, que abriram espaço para a iniciativa privada ao tratar a educação mercadoria. Os governantes militares tentaram se desresponsabilizar ao máximo com a educação pública gratuita para todos e estabeleceram as condições legais que viabilizaram a transferência de recursos públicos para a rede particular de ensino.

Esta tendência do Governo se efetivou através de programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira, que foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. Eram acordos como o MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency International for Development*). O MEC acabou adequando a reorganização do sistema educacional brasileiro àqueles impostos pelos técnicos da USAID.

Segundo Romanelli (1978), as reformas educacionais significativas só aconteceriam com a crise do sistema em sua fase aguda, que seria após 1968. O Relatório Meira Matos, que foi elaborado pelo Grupo de Trabalho de Reforma Universitária, que além do relatório apresentou o anteprojeto de lei, depois transformado na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior, seguido de outros decretos que a regulamentaram e pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus.

O marco principal da reforma da educação brasileira, no que se refere ao ensino fundamental e médio, objeto de análise dessa pesquisa de mestrado, é a Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e deu outras providências. A lei reformulou a ampliação da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, abrangendo todo o denominado Ensino de 1º grau, unindo o primário com o ginásio, ou seja, a faixa etária de 7 a 14 anos. Foi reformulada também a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau; e o segundo grau com 3 ou 4 anos, destinado à formação do adolescente.

Em relação ao currículo escolar ficou determinado que

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

É possível perceber que o Conselho Federal de Educação ficou responsável pelas matérias de núcleo comum para cada nível e por fixar as exigências em cada habilitação profissional para o 2º grau, já a parte diversificada ficou com os Conselhos Estaduais de Educação.

A organização curricular segue assim:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas às normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1971).

A educação geral teria que fornecer uma base comum de conhecimentos e seria dominante no ensino de 1º grau. A formação especial visava no ensino de 1º grau fazer o levantamento de aptidões e iniciação para o trabalho. Já o 2º grau teria a habilitação profissional como finalidade

Após 21 anos de governos militares, no ano de 1985, uma grande parte da população brasileira esperava mudanças radicais com a posse do primeiro presidente civil. Foi um período de intensas mobilizações populares por eleições diretas para presidente, contudo, o que ocorreu de fato foi que as elites manobram e fizeram a escolha presidencial, via Colégio Eleitoral, difundindo a ideia de que o novo presidente faria a “transição para a democracia” (PILETTI, 1997). O cenário começou a mudar apenas em 1º de fevereiro de 1987, com a instalação da Assembleia Nacional Constituinte, que gerou uma intensa articulação de movimentos sociais e entidades representativas dos diversos setores sociais. Todos queriam participar do novo texto constitucional. As emendas, que eram de interesse social, alcançaram muitas assinaturas e a educação ganhou um intenso debate. Mais uma vez, os embates se concentraram entre os privatistas, que pregavam a ideia de repasse de verbas públicas para a escola particular, e os defensores da escola pública e gratuita para todos.

Os defensores da escola pública e gratuita para todos realizaram o Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que reuniu várias entidades populares⁶. O resultado do Fórum Nacional de Educação, na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, veio a público por meio de Manifesto à Nação, em 02 de abril de 1987. Entre os interesses em comum de todas as entidades ficou estabelecido que: A educação é direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer o Ensino público gratuito e laico para todos, em todos os

⁶ ANDE (Associação Nacional de Educação), ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), ANPAE (Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), CPB (Confederação de Professores do Brasil), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), CGT (Central Geral dos Trabalhadores), FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras), OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), UNE (União Nacional dos Estudantes), FENOE (Federação Nacional de Orientadores Educacionais) (PILETTI, 1997).

níveis. Ficou estabelecido também que Governo Federal destinaria nunca menos que 13% de recursos; e os governos dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios investiriam, no mínimo, 25% da sua receita tributária na manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito. As verbas públicas seriam destinadas exclusivamente para as escolas públicas e, por último, a democratização da escola em todos os níveis deveria ser assegurada quanto ao acesso, permanência e gestão (PILETTI, 1997).

No entanto, os esforços feitos pelo Fórum não conseguiram garantir o princípio da gestão democrática para todo tipo de ensino. Um grupo de lideranças de vários partidos, mas que não se subordinavam a nenhum deles, que se autodenominava “Centrão”, julgava o projeto apresentado ao plenário de cunho “socialista”. A partir dessa concepção, uma mudança regimental foi imposta, o que possibilitou a apresentação de um projeto de Constituição alternativo, diferente daquele que estava em discussão, em que o capítulo da educação se tornou um dos principais alvos de modificações e retrocessos.

Promulgada em 05 de outubro de 1988, com um tempo de trabalho de um ano e oito meses, a nova Constituição apresentava muito pouco dos princípios propostos pelo Fórum. No capítulo III, seção da educação, temos o objetivo e os princípios:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, o dever da família e a colaboração da sociedade ganharam espaço, excluída dos princípios descritos no Manifesto redigido pelos integrantes do Fórum, que centralizava suas prioridades no dever do Estado. Os princípios mostram avanços se comparados aos textos constitucionais anteriores, mas, por outro lado, deixa várias “brechas” para a atuação de instituições privadas de ensino, como apresentado no artigo 209º que diz que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988).

Em seu Artigo 214º, a constituição trata da lei complementar e a formulação do “Plano Nacional de Educação” dizendo que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988)

Havia uma preocupação paralela dos educadores brasileiros que, ao mesmo tempo em que defendiam suas propostas na Constituinte, tinham que pensar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que seria elaborada com base nas novas normas constitucionais.

O novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da educação levou oito anos tramitando no Congresso Nacional e foi proposto pelo então deputado Octávio Elísio, no fim de 1988. Foi aprovado, com modificações na Câmara, e enviado ao Senado em maio de 1993. No senado, o projeto original foi substituído por um projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro. Mais tarde, voltou novamente à Câmara, onde foi aprovado com alterações mínimas. No dia 20 de dezembro de 1996, data de comemoração de 35 anos da primeira LDB, a lei n.º 9.394/96 foi sancionada pelo presidente da República.

O texto aprovado pelo Congresso Nacional em 1996 – o substitutivo Darcy Ribeiro – consolidaria novamente a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional. A LDB dedicou ao Ensino Médio o Capítulo II, destinado à educação básica, enquanto a educação profissional é tratada no Capítulo III, constituído por três pequenos artigos. Os principais níveis na nova LDB ficaram definidos pela educação básica e educação superior, considerando a educação profissional como algo em paralelo ou como um “complemento”, concebendo ainda o ensino médio e educação profissional como dois segmentos distintos, definindo para este último três níveis: básico, técnico e tecnológico.

Especificamente na esfera educacional, a principal polêmica no centro da tramitação da LDB continuou sendo o conflito entre educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos por um lado e, por outro, a educação privada. Esta última defendida pelos que postulam que os direitos sociais em geral e, particularmente, a educação pode ser submetida à lógica da prestação de

serviços, sob a argumentação da necessidade de diminuir o Estado que gasta muito e mal. Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado (MOURA, 2007).

O Artigo 36º, que tratava do currículo do Ensino Médio, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 determinava, no seu § 2, que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. O § 4 do Art. 36º estabelecia uma distinção entre a preparação geral para o trabalho e a habilitação profissional. Esta última poderia ser oferecida facultativamente, “nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Em seu parágrafo segundo, o Art. 36º trazia a possibilidade da oferta da educação profissional de nível técnico no ensino médio, por meio de habilitações profissionais. Obviamente, deveriam ser resguardadas às 2.400 horas previstas na legislação para a formação geral nesta etapa da educação básica. Existia ainda a possibilidade de oferta do ensino técnico, de nível médio, articulado ao ensino regular.

A LDB – Lei n.º 9.394/96 –, no seu Artigo 40º, determinava que a educação profissional deveria ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Com essa medida, o ensino médio tornou-se a última etapa da educação básica no ensino regular. Já a educação profissional poderia ser oferecida como modalidade de ensino, independente de nível de escolaridade do ensino regular.

A perspectiva de que o ensino médio não formasse técnicos especializados, mas, sim, politécnicos, perdeu-se gradativamente em razão das mesmas forças vencedoras no mencionado embate entre educação pública e privada. Desse modo, a LDB é minimalista e ambígua em geral e, em particular, no que se refere à relação entre Ensino Médio e Ensino Profissional. Ela estrutura a educação regular em dois níveis, educação básica e educação superior, sendo que a Ensino Médio não está em nenhum deles (MOURA, 2007). Os artigos 36 e 40 mencionados anteriormente explicitam o caráter minimalista e ambíguo da LDB. Evidenciam que quaisquer articulações entre o Ensino Médio e Ensino Profissional são possíveis, assim como a completa desarticulação entre os dois. Segundo Moura (2007), essa redação não é inocente e nem desinteressada. Ao contrário, tem o intuito de permitir a separação entre as duas ofertas, o que já era objeto de Projeto de Lei do executivo (PL 1603/96), que tramitava no Congresso Nacional antes da promulgação da LDB

1.3. A luta pela unidade entre ensino médio e a educação profissional técnica

Para implementação dos artigos da Lei n.º 9.394/96, que regulavam a educação profissional, o MEC editou o Decreto n.º 2.208/1997 e a Portaria Ministerial de n.º 646, de 14 de maio de 1997. O Decreto estabelecia, de forma geral, os objetivos, níveis e modalidades da educação profissional no país e os seus mecanismos de articulação com o ensino regular, mostrando os níveis de prioridade e detalhes exclusivos à nova estrutura a ser implantada, principalmente na rede federal. De acordo com o Decreto de n.º 2.208/1997, em seu Art. 1º, a educação profissional tinha por objetivos:

- I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Foi determinado, ainda no Decreto n.º 2.208/97, no Art. 3º, os três níveis de educação profissional. São eles:

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

O Decreto n.º 2.208/1997, a pretexto de regulamentar a primeira, separou obrigatoriamente o Ensino Médio do Ensino Profissional, produzindo grandes prejuízos a ambos durante o período de sua vigência e, inclusive, após a sua revogação, uma vez que é difícil desconstruir todo o aparato ideológico que fez parte das reformas educacionais dos anos de 1990, ainda bastante presente nas políticas atuais (MOURA, 2010). É importante ainda destacar que a separação entre ensino médio e educação profissionalizante acompanha a lógica da estrutura social capitalista que, diante da necessidade de valorizar-se continuamente, a partir da propriedade privada dos meios de produção, demanda a divisão social do trabalho, bem ancorada entre trabalho intelectual e trabalho manual, gerando as hierarquias no mundo do trabalho (e, portanto, também na esfera da vida social em geral) e as suas conseqüentes relações de subordinação. Nesse sentido, é fundamental a construção de um sistema educacional articulado às estruturas de classe da sociedade capitalista que “separe

trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas” (DANTE; LEITE; RIBEIRO, 2015, p. 03). No Art. 5º, esse mesmo decreto trazia a nova relação entre ensino profissional e médio: “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).

Nesse mesmo ano, a Portaria nº 646/97 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada instituição federal de educação tecnológica no ensino médio corresponderia a no máximo a 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano anterior, os quais conjugavam ensino médio e educação profissional. Uma tentativa de reduzir as ofertas de vaga disponíveis ao ensino médio, algo que era inconstitucional, mas que teve plena vigência até outubro de 2003, revogado por meio da Portaria nº 2.736/2003.

A integração acabou sendo substituída pelo termo “articulação”, proposto no Art. 40 da Lei nº 9.394/96, indicando que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada”, o que passava a ser uma nova maneira de combinar o ensino médio e o ensino técnico. Esse trecho da Lei evidencia que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles.

Há, portanto, importante diferença entre a concepção de “articulação” e de “integração”. Nas reflexões propostas por Ciavatta (2017), sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada pergunta: que é integrar? A autora remete o termo, então, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes que o compõe em sua unidade ou totalidade, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, como nos ensina Gramsci (2002).

O ensino técnico sofreu ainda outro golpe com a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que instituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério) retirando o financiamento e a gratuidade da educação profissional, direcionando o financiamento ao Ensino Fundamental.

A Portaria Ministerial de nº 646/97, determinou no Art. 1º: “A implantação do disposto nos Art. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97, far-se-á, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos.” A partir de um “Plano de Implantação” que seria elaborado pelas instituições federais de educação tecnológica – Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica. No § 2º do Art. 1º da referida portaria pode-se notar a imposição e a pressa para acelerar o processo de mudança, reforçado pela Portaria do Ensino Profissional.

§ 2º – Será constituído um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos Conselhos das Escolas Técnicas Federais – CONDITEC, das Escolas Agrotécnicas Federais – CONDAF, das Escolas Técnicas das Universidades Federais – CONDETUF e dos Centros de Educação Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET; e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma da educação profissional (BRASIL, 1997a).

O Grupo de Trabalho, formado pelas instituições acima, baseado na avaliação do processo de implantação da reforma, poderia prorrogar o prazo inicial previsto no máximo 01 (um) ano. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) queria que a reforma do ensino profissional fosse feita em no máximo cinco anos. A referida portaria mostra no Art. 2º a determinação de que deveria ser realizado incremento das matrículas na educação profissional mediante a oferta de:

- I – cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;
- II – cursos de nível técnico, destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;
- III – cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;
- IV – cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização (BRASIL, 1997a).

Também previa um aumento das matrículas na educação profissional e, ao mesmo tempo, uma redução no número de matrículas no ensino médio. O ensino médio ainda permaneceria dentro da rede federal de ensino, mas com um número reduzido de matrículas e de importância na instituição conforme estabelecida no Artigo seguinte:

Art. 3º – As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1997a).

A pressa se evidencia no curto espaço de tempo dado para a adequação por parte das instituições, expressa no Art. 14: “As instituições de educação tecnológica deverão adaptar seus regimentos internos, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, ao disposto na Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria” (BRASIL, 1997a).

Como forma de pressão para o aceleramento das mudanças, o Ministério da Educação criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) em 1997, que durou até o ano 2006. O Programa tinha como objetivo subsidiar a implantação da nova proposta de educação profissional. Os recursos só seriam disponibilizados às instituições de ensino profissional mediante adesão às mudanças propostas, quase que um dispositivo de coerção sobre as instituições à uma adequação apressada a lei. O modelo construído privilegiava a privatização e o mercado, tornando a educação profissional fragmentada nas instituições federais de ensino. Em relação às ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias as ações visavam tornar a Rede Federal competitiva no mercado educacional. A finalidade era arrecadação financeira a partir da prestação de serviços à comunidade para possibilitar o autofinanciamento e, dessa forma, o Estado gradativamente se desincumbir dos custos para sua manutenção. Esse processo acabou gerando muitos debates e insatisfações por parte da sociedade brasileira (MOURA, GARCIA, RAMOS, 2007).

Essas ações políticas colocaram em evidência as contradições do sistema educacional enquanto um projeto de desenvolvimento para o país, pois as políticas conservadoras subordinadas a interesses externos e à classe capitalista continuou mantendo sua hegemonia. Como é possível observar, a política executada nos anos 1990 produziu efeitos desastrosos sobre a educação brasileira de modo geral. No que se refere à educação básica, ficou evidente a continuidade da dualidade entre ensino médio e educação profissional e as consequências desse processo para a sociedade brasileira, em especial os jovens da classe trabalhadora:

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário. Ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do Governo [agora um governo considerado de esquerda protagonizado pelo PT] que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.26).

O cenário passou a apresentar perspectivas de mudanças apenas em 2004, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) do Partido dos Trabalhadores (PT), que apresentou um

projeto de desenvolvimento nacional com uma linha mais popular. As alterações começaram pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e deu outras providências, substituindo o Decreto de nº 2.208/1997, ora revogado.

O Artigo 1º apresenta como seria desenvolvida a educação profissional, por meio de cursos e programas: “I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004). A educação profissional ainda partiria das seguintes premissas: “I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica; II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia” (BRASIL, 2004).

A preocupação trazida pelo decreto nº 5.154/04 era a da busca pela integração da educação profissional com a educação básica, que buscasse a elevação da escolaridade dos trabalhadores, centrada na organização dos cursos de maneira a construir um itinerário que respondessem a realidade das ocupações cada vez mais específicas a determinado setor da economia, que direcionasse as políticas públicas ao processo de superação da função assistencialista e promovesse a inclusão social.

O artigo 4º estabeleceu parâmetros de como seria estabelecida a educação profissional de nível técnico:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- 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 estejam 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 (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.154/2004 abre a possibilidade de integração entre eles, mantendo as formas subsequente e concomitante. Essas múltiplas possibilidades são bons indicadores das polêmicas envolvidas nas discussões. De qualquer maneira, a possibilidade de integração representa alguma perspectiva de avanço em direção a politécnica.

No mesmo período, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) foi dividida, criando-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), apontando, contraditoriamente, para a separação entre a educação básica e a Ensino Profissional. Esse movimento, além das implicações intra-MEC, também repercutiu nas relações entre esse Ministério e as Secretarias Estaduais de Educação, assim como no interior de cada uma delas, sempre no sentido de dicotomizar as relações entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional (MOURA; FILHO; SILVA, 2012).

Mas, mesmo diante das contradições da realidade, a princípio o processo de elaboração do Decreto 5154/2004 tornou possível a retomada da discussão sobre a educação politécnica, levantada desde a década de 1980, que também é conhecida como “concepção marxista de Educação”. Os escritos de Karl Marx e Friedrich Engels sobre educação foram muitos restritos, contudo existe um texto que demonstra o que Marx definia por “politécnica”, escrito por ele para os Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1868 (MARX & ENGELS, 1992, p.85): “afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação”. Eles deixam claro o que entendem por educação:

Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

A educação seria a manifestação plena de si, na multiplicidade de atividades que possa desenvolver para desembocar na práxis social que, em Marx, significa a unidade daquilo que os gregos classificavam como atividade de reflexão e prática (como atividade produtiva) e práxis (como atividade política). Os autores apontam ainda a finalidade de sua proposta:

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática (MARX; ENGELS, 1992, p.86).

A estrutura educacional para Marx e Engels deveria se basear em uma educação popular universal e igual, sob incumbência do Estado, ou seja, uma escolarização universal obrigatória, gratuita e com a liberdade da ciência e de consciência (MARX, 2012, p. 85).

Em certa medida era isso que se buscava com o Decreto 5.154/04, a busca de consolidação de uma base unitária do ensino médio, que comportasse a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive com a possibilidade da ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas, em termos ainda somente formais, tentando restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980 (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

A posição do ensino secundário no sistema educacional brasileiro permite defini-lo sociologicamente, portanto, como um tipo de educação estática, que visa unicamente a conservação da ordem social. É claro que essa posição nasce da própria função por ele desempenhada no sistema educacional geral e será mantida enquanto este não for alterado como um todo, em sua estrutura e em seus fins. [...] Mas, em consequência, se estabelece uma vinculação muito forte entre a defesa da estabilidade do sistema educacional brasileiro e as concepções ou os interesses educacionais que orientam as intervenções políticas e administrativas de camadas conservadoras, socialmente poderosas e influentes. Eis o corolário dessa situação: um ensino médio sem possibilidade de tornar-se um instrumento consciente de progresso social, isto é, incapaz de proporcionar uma educação dinâmica (FERNANDES, 1977, p. 113)

Apenas com a aprovação do Decreto 5.154/04 não seria possível vislumbrar alguma mudança disso que Florestan Fernandes descreve como “um ensino médio sem possibilidade de tornar-se um instrumento consciente de progresso social, isto é, incapaz de proporcionar uma educação dinâmica” (1997, p.113). Para a materialização mais aproximada de uma educação integradora é necessária uma formação que contemple a relação dialética entre conceitos e saberes, partindo do pressuposto de que vivemos em uma totalidade concreta, entretanto, o passo seguinte foi a realização de debates sobre o currículo do ensino médio que chegou a ter lugar na imprensa, no final do ano de 2008.

O Ensino Médio, assim como toda a educação básica no país, é orientado por leis, normas e critérios. Dentre estes, destaca-se aqui, a organização e estruturação curricular que, durante longo período, era estruturada com base nos parâmetros pressupostos para o ensino superior, que determinavam a área e o enfoque das disciplinas do ensino secundário. Isso acabou por fazer com que o ensino médio se tornasse cada vez mais propedêutico, ou seja, com a mera finalidade de inserir o aluno no Ensino Superior.

A LDB em seus Artigos 24 e 35 define que o ensino médio deve ser oferecido em um período mínimo de três anos, sendo que em cada ano a carga horária mínima deve abranger cerca de 800 horas, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar. Para a aprovação é necessário a

frequência mínima de 75% do total de horas letivas, e o desempenho individual dos alunos deve ser avaliado de forma contínua e cumulativa. Em casos de rendimento escolar abaixo da média, a escola deve oferecer aulas de recuperação para estes alunos, de preferência, paralelamente ao horário de aula.

O conteúdo curricular é determinado por uma Base Nacional Comum⁷ que deverá ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, definida a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 26).

No atual estado em que se encontra a educação brasileira percebe-se que muito foi acrescentado no quesito legislação, fundamentação e ações voltadas para a educação básica, além do controle a ser realizado pelas instituições públicas criadas. Por outro lado, há um “desmonte” gradual do ensino básico, paralelamente ao aumento do número de matrículas, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No que diz respeito à educação profissional técnica e tecnológica de nível médio, por falta de direção política do governo, priorização de interesses vinculados aos empresários incorporados nos representantes do sistema “S” e à desmobilização da sociedade na disputa de um projeto popular para a educação, o Decreto 5.154/04 implicou apenas na possibilidade de retomada do ensino médio integrado, contudo, sem mudanças significativas na prática. Segundo Frigotto dois aspectos reforçaram esta compreensão:

Por um lado essa falta de direção política acabou delegando ao Conselho Nacional de Educação a tarefa de regulamentar o referido decreto. Ironicamente o conselheiro que teve a incumbência de apresentar o parecer sobre o Decreto 5.154/04 foi o mesmo que fez o parecer do Decreto 2.208/96, um histórico representante do Sistema S. Por outro lado, este abandono de disputa do projeto de sociedade e de educação, favoreceu dentro dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia as forças conservadoras e pela amplitude de níveis e modalidades de ensino – do ensino médio à pós-graduação, não se materializou a ênfase para tomar o Ensino Médio Integrado como instrumento indutor para

⁷ A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e pelo Plano Nacional de Educação.

o ensino médio nos sistemas estaduais de educação. Apenas o Estado do Paraná assumiu uma política clara em relação ao ensino médio integrado e a uma política pública de formação profissional (FRIGOTTO, 2016, p. 57).

Na luta de classes, as organizações políticas, sindicais e intelectuais vinculadas à burguesia brasileira conseguem agir na prática em defesa do seu projeto de educação, via a unidade de classe para sua implementação. Por isso, mesmo diante da revogação do Decreto 2.208/97 se organizaram em tornos de interesses comuns e fizeram o embate por dentro, conseguindo que o Decreto 5.154/04 assumisse a “flexibilidade” que lhes beneficiavam.

Esperava-se que o novo decreto fosse um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações às instituições de ensino, possibilitasse a mobilização da sociedade civil em torno do assunto, como um meio para que se tentasse construir e defender princípios e fundamentos à formação dos trabalhadores, que dinamizasse uma formação mais autônoma e crítica da classe trabalhadora. Acreditava-se que com essa mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, haveria uma união das forças progressistas pela disputa de um projeto de educação que abarcasse uma transformação mais estrutural do sistema educacional brasileiro.

Os passos seguintes seriam a negação do que se buscava. Isto é: de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, de articulação dos sistemas de ensino federal e estaduais passou-se à fragmentação, iniciada internamente no próprio Ministério da Educação, que separou a política de educação profissional da política do ensino médio, na Secretaria de Educação Básica. O governo anunciou o “Programa Escola de Fábrica” com um modelo limitado à aprendizagem profissional.

Se a busca realmente fosse a integração entre educação básica e profissional, com o propósito de articular-se os sistemas de ensino federal e estaduais, seria necessário, segundo Frigotto et al (2005) encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais coerentemente com a nova concepção. Em segundo lugar, o Ministério deveria fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais. Como formulador e coordenador da política nacional, um plano de implementação dessa modalidade preveria um acompanhamento com discussão, avaliação e sistematização das experiências a partir do que se reuniriam elementos políticos e pedagógicos, além de força social, que fundamentariam um projeto de revisão da LDB e a necessária proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores.

Ao final de todas as reuniões, discussões e documentos o que aconteceu foi manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, mesmo após a edição do novo decreto; assim, o que ganhou força foi a continuidade da política curricular do governo anterior. O relatório final continuou coadunando com o governo passado e com os interesses dos empresários, anulando qualquer potencial do Decreto nº 5.154/2004 de desenvolver mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, e que se tornaram cada vez mais distantes.

Segundo Frigotto, apenas aproximadamente 50% dos jovens têm acesso ao ensino médio, sendo que mais da metade destes o fazem no turno noturno e grande parte na modalidade de supletivo. Quando analisamos os dados por região a desigualdade aumenta (FRIGOTTO, 2016, p. 55). Para que os jovens da classe de trabalhadora tenham um ensino médio com o mínimo de qualidade é necessário, além de um período de tempo mais longo (quatro anos), que ele se fundamente em concepções pedagógicas e filosóficas que possibilite uma formação realmente integrada e integral ao longo dos quatro anos e, simultâneo a isso, que o ensino contemple as bases científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais que permitam formar nos jovens suas múltiplas capacidades, desde as diversas técnicas quanto das suas capacidades políticas, possibilitando não apenas se tornarem “dirigentes”, mas, fundamentalmente, que esses jovens possam também “dirigir” aqueles que nos dirigem (governam), conforme sugeriu Gramsci, com sua proposta de escola unitária e desinteressada, questões estas que serão abordadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – OS FUNDAMENTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À LUZ DA TEORIA DE GRAMSCI

A partir das teorias desenvolvidas por Marx e Lenin, Gramsci elabora sua proposição de educação e escola fundamentando a formação do homem unitário e refutando os imperativos de classe da sociedade moderna na sua busca em atender mecanicamente aos interesses impostos pela industrialização. É sobre essa proposição de escola e formação apresentada por Gramsci e à luz de sua teoria que se realiza nesse capítulo uma análise dos impactos do golpe parlamentar brasileiro, ocorrido em 2016, para ensino médio.

2.1. As contribuições teóricas de Antônio Gramsci

Fazer política sempre esteve associado à ação para a transformação do mundo, para Gramsci “nada mais do que o político, isto é, o homem ativo modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte” (GRAMSCI, 1978, p.40). Todos os escritos de Gramsci estavam ligados diretamente a uma estratégia da ação revolucionária da classe operária. Mas, é claro, que ele não parte do nada ou era um clarividente, o fio condutor da obra de Gramsci não pode ser encontrado fora da realidade.

Ao entrar para a universidade, Gramsci passa a receber influência de dois autores: Benedetto Croce e Karl Marx. Croce o influenciou com o idealismo e Marx com o materialismo dialético. Esta dupla influência seguiu durante um bom tempo em Gramsci. O crocianismo se traduziu, segundo Manacorda, pelo modo idealista como ele, Gramsci compreendeu o socialismo, isto é, no sentido da rebelião social. No entanto, foi a prática política que exerceu em Turin, junto ao movimento operário, que o pensamento pedagógico de Gramsci entrou em contato com a teoria de Marx (MIGUEL, 2002). Mais tarde, com a fundação da Internacional Comunista e por meio do editorial do *L'Ordine Nuovo*, Gramsci convoca a classe operária de Turim a fundar os Conselhos de Fábricas, nos moldes da experiência russa, período em que seus escritos e suas ações passam a receber uma grande influência de Lenin e da revolução russa.

O marxismo de Gramsci, que para alguns não parece suficientemente “ortodoxo”, aborda uma direção de pesquisa fundamental: revelar o que existe de vivo e morto no marxismo, à luz das

experiências de uma época histórica determinada e dos objetivos e metas a atingir. Antes de tudo, é preciso refutar as teses acadêmicas que pretendem ver na tentativa gramsciana “uma difícil abordagem do marxismo, sempre visto através de uma ótica idealista e espiritualista” (CORTESI *Alcuni Problemi della Storia del PCI apud* MACCIOCCHI, 1980, p.13). Sua relação com o marxismo foi, em primeiro lugar, política: partindo do Capital, ele refuta o economicismo de boutique, a interpretação positivista, todo o pedantismo formalista, a utilização ideológica do marxismo com fins reformistas (MACCIOCCHI, 1980, p. 13).

Para Gramsci, ainda que a fortuna possa contribuir de algum modo na vida, na atuação política, tal influência não é determinante: o que determina as ações políticas são as vontades dos homens. Em sua produção intelectual, Gramsci realizou a evolução teórica do marxismo, com a superação dialética do pensamento de Marx, Engels e Lênin (COUTINHO, 2003, p. 84). Atualizar Marx significa consolidar as novas crenças, fazê-las penetrar nas fendas da velha formação social em crise e iniciar uma luta hegemônica não só entre as crenças, mas entre as práticas sociais correspondentes a elas.

Gramsci foi, entretanto, um teórico que, através da revalorização do conceito de práxis, demonstrou que o marxismo não deve ser considerado como uma “ciência da Infra-Estrutura”, mas como articulação complexa da teoria e da prática na relação “Infra-Estrutura-Superestrutura”. Ele enfrenta, assim, a relação entre objetividade e subjetividade, não para estabelecer a primazia do subjetivo, mas para revalorizar a subjetividade num sentido revolucionário: é impossível preparar uma revolução socialista se não se traduz em ideologia revolucionária o condicionamento que provém da objetividade (MACCIOCCHI, 1980).

Segundo Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, em nota sobre Antonio Gramsci, (COUTINHO, KONDER, 1978, p. 5) o marxismo não é apenas um movimento do pensamento, limitado a pequenos grupos intelectuais: ele é a filosofia da classe operária, a ideologia que organiza esta classe para a conquista e o exercício de sua hegemonia. Em outras palavras, como nos diz Gramsci, o marxismo é uma religião (no especialíssimo sentido *croceano* da palavra), isto é, uma concepção atuante do mundo, com uma moral que lhe é adequada. Organizar a vontade coletiva que concretiza esta moral através da subversão da práxis é a tarefa política do marxismo. Neste ponto, o pensamento de Gramsci se encontra com o de Lênin.

Gramsci chama a atenção quando alega que é apenas através da revolução intelectual e moral que somos conquistados para uma linha política, isto é, para um comportamento prático, para uma ação política. Marx nos escritos das Teses sobre *Feuerbach*⁸ escreve que “Os filósofos apenas

⁸ MARX, Karl. Teses Sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. 3a edição, São Paulo, Ciências Humanas, 1982.

interpretaram o mundo de modo diferente; porém trata-se de mudá-lo”. Gramsci se pergunta se este célebre aforisma sugere abandono da filosofia a favor exclusivamente da práxis revolucionária. A sua resposta é a de que não se deve atribuir este sentido à afirmação de Marx e que, ao contrário, ela deve ser interpretada como uma articulação de um novo modo de conceber a unidade de teoria e prática, isto é, o conhecimento não pode ser abandonado. Na atividade real do homem, “também está contido o conhecimento que só na atividade prática é conhecimento real e não escolasticismo” (GRAMSCI, 1975, p. 1271), isso é, somente a prática coloca a teoria a prova e a submete a sua própria capacidade de se realizar efetivamente. Dessa forma, o caráter específico dessa interpretação gramsciana do conhecimento e da sua unidade com a prática é o de que a atividade cognoscitiva “individual” não pode ser concebida a não ser em “função da direção política”, no qual o termo “Política” é entendido em relação ao conceito de “sociedade civil” e, portanto à ideia-força do “coletivo” (BADALONI, 1978).

Lênin foi também outro ponto de partida para a fundamentação dos escritos e práticas de Gramsci, homem de teoria e de ação, sujeito da práxis, realizou sua atuação política com núcleo teórico e prático no marxismo. Gramsci fez a comunicação entre os operários italianos e Lênin. A grande demonstração da filiação ideológica e política entre Gramsci e o leninismo é apresentado no artigo publicado em *Ordine Nuovo*, quando da morte de Lênin (*Ordine Nuovo*, 15 de março de 1924 apud MACCIOCCHI, 1980, p. 83). Para Gramsci, Lênin é, antes de mais nada, o chefe da revolução bolchevique, não o inventor de qualquer fórmula matemática ou de uma geometria da revolução, mas um criador, e esse poder de criação no campo do marxismo é o que marca, para Gramsci, toda a força de Lênin.

Em que consiste – escreve ele – “sua originalidade política e sua principal característica? O bolchevismo é o primeiro movimento, na história internacional de lutas de classe, a ter desenvolvido a ideia da hegemonia do proletariado, e a ter posto em prática os principais problemas revolucionários abordados por Marx e Engels através de seu projeto teórico. A ideia da hegemonia proletária, precisamente porque procedia de uma prática histórica e concreta, implicava em si mesma na necessária busca de um aliado de classe: o bolchevismo realizou essa aliança, através da massa de camponeses pobres” (O. N., 15 de março de 1924 apud MACCIOCCHI, 1980, p. 83-84).

A crítica ao sindicalismo corporativista e ao esquerdismo, à ideia de partido político, à concepção de hegemonia e a necessidade de romper com a interpretação positivista do marxismo, são exemplos da referência teórica e a prática de Lênin que estabelecem possíveis identidades entre eles, ainda que não se trate de uma identidade absoluta. Isso até o cárcere, por volta de 1926 (COUTINHO, 2003, p.88).

No ano de 1917, Gramsci havia interrompido seus estudos universitários e iniciado sua colaboração com as revistas socialistas *II Grido del popolo e Avanti!* Em breve, os acontecimentos políticos (a revolta popular em Turim do mês de agosto seguinte) levam-no a dirigir de fato *II Grido* e a ocupar-se como secretário da seção socialista de Turim. Em suma, 1917 é o ano de seu compromisso jornalístico e político definitivo, de seus primeiros artigos sobre a revolução russa, e das opções que isso acarretava, tal como a participação na ala intransigente revolucionária do partido socialista.

Porém, o que mais interessa para esse trabalho de mestrado é que seus escritos sobre os temas de política escolar e das orientações pedagógicas tornam-se mais frequentes (*II Grido* passa a desenvolver uma campanha sistemática de renovação cultural e ideológica do partido socialista) e as iniciativas concretas dentro do campo educacional sucedem-se interruptamente (desde a proposta de uma associação proletária de cultura, até o Clube da Vida Moral, em 1918), abrindo caminho a toda uma série de iniciativas análogas durante os anos que se seguiram (MANACORDA, 1990).

Os temas abordados por Gramsci neste período de sua vida serviram como um “trampolim” para o desenvolvimento dos cadernos do cárcere, que seriam retomados continuamente durante os embates de ideias durante sua vida, como, por exemplo, o desenvolvimento de uma cultura para o proletariado, que tivesse uma direção anti-positivista e, sobretudo, a necessidade de sua auto-organização; a busca de uma educação que desenvolvesse uma verdadeira autonomia no proletariado; o debate que colocasse em evidência o caráter classista da escola e seus conteúdos e a relação da instrução humanística (formação geral) com a formação profissional.

O núcleo do pensamento de Gramsci gira sempre em torno de elaborar os princípios táticos e estratégicos da revolução italiana. Ele percebia a obrigação de nacionalizar as revoluções e a necessidade de um “conhecimento fino” da cultura nacional, era ali que se estabelecia a hegemonia política, propondo, portanto, uma nova relação entre estrutura e superestrutura, fundamentais para uma aliança entre operários e camponeses, cidades e campo, proletariado e intelectuais no quadro de formação de um “novo bloco histórico” revolucionário.

Lênin foi quem trouxe primeiro a reflexão a respeito da hegemonia de uma situação prática a partir da derrota operária soviética em 1905, quando a classe trabalhadora não tinha hegemonia ideológica e cultural para revolução. Gramsci, seguindo esse ideal e as ideias de Lênin, próximo a da ditadura do proletariado, destaca a importância de formar uma classe dirigente, o que significa entender a função dos dirigentes políticos que orientam os procedimentos para o processo de transformação da sociedade. O próprio Gramsci faz referência à origem leninista do conceito de

hegemonia, mas, no entanto, Lenin em sua obra jamais utilizou o termo hegemonia, nem acentuou o aspecto cultural desta última (MACCIOCCHI, 1980, p. 129).

Para a transformação da sociedade faz-se necessária uma reformulação moral e intelectual, caberia aos intelectuais a tarefa de acelerar a elevação da consciência do proletariado do primitivismo econômico e corporativista à hegemonia e a um futuro distante. Os intelectuais seriam fundamentais para a tomada de consciência de classe dos subalternos. O grupo no poder utiliza os intelectuais não somente para ganhar o apoio das massas, mas, também, para moldá-las ideologicamente e moralmente, de acordo com a sua própria visão do mundo. A “Sociedade Civil”, essa densa rede de instituições que vai da escola a igreja, passando pelos sindicatos, os partidos e todos os setores de atividades culturais e de especialização, não poderia funcionar sem a participação da poderosa massa dos intelectuais. É em seu interior que a “Sociedade Política”, assim como a “Sociedade civil”, recruta seus próprios quadros dirigentes.

O primeiro exemplo de “intelectual” que Gramsci nos apresenta é o “empresário capitalista” que cria para si, “ao mesmo tempo, o técnico industrial, o especialista em economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo sistema jurídico etc. [...] O empresário representa um nível mais avançado da organização social, caracterizado por certa capacidade gerencial e técnica (isto é, intelectual)”. Essa é a definição que Gramsci oferece dos intelectuais “orgânicos” e de sua função, que é ao mesmo tempo técnica e política. Obviamente, temos de entender que muitos intelectuais “se representam a si mesmos como entidades autônomas e independentes do grupo dominante” e acreditam constituir um grupo social próprio. A razão disso é que cada grupo social “essencial”, que aparece na história desde a estrutura econômica precedente, encontrou, pelo menos na história que se desenvolveu até hoje, categorias de intelectuais preexistentes que, à primeira vista, pareciam representar uma continuidade histórica ininterrupta, mesmo sobrevivendo às mudanças mais complicadas e profundas das formas sociais e políticas. Exemplos desse tipo de intelectuais, que Gramsci define como “intelectuais tradicionais”, são os eclesiásticos e toda uma série de administradores, eruditos, cientistas, teóricos, filósofos laicos etc. Não é por acaso que hoje ainda se utilize a palavra inglesa *clerks* para designar muitos desses intelectuais, assim como outras palavras semelhantes derivadas do latim: *clericus* designa, em muitos outros idiomas, esta forma tradicional de trabalho intelectual (MONASTA, 2010, p.20).

Os intelectuais funcionam como agentes a favor da hegemonia no plano de dois grandes níveis superestruturais que Gramsci designa como “Sociedade civil” e “Sociedade Política ou Estado”, adequando à função de hegemonia que o grupo dirigente exerce sobre o conjunto do corpo social e a da “dominação direta” ou comando, que se exprime através do Estado e do poder do Direito ou Jurídico. Gramsci classifica esses intelectuais em “orgânicos” em relação à classe em nome de quem eles assumem ativamente as funções de direção e, ao mesmo tempo, eles são ditos “tradicionais”, no sentido de que estão ligados a uma classe com tendência a desaparecer.

Segundo Macciocchi (1980) o intelectual é visto sob dois ângulos: o primeiro é o ângulo de sua integração na estrutura social, do ponto de vista da sua produção e do lugar que lhe permite

estar organicamente vinculado a essa estrutura; já o segundo é o ângulo de sua situação no processo histórico, do ponto de vista do lugar que ele ocupa e do papel que ele cumpre na política, na história e, nesse sentido, ele pode estar organicamente vinculado a classe ascendente.

Gramsci efetua essa repartição dos papéis dos intelectuais, tanto na “sociedade política”, quanto na “Sociedade civil”: “Os intelectuais são empregados do grupo dominante” – escreve ele –, “na medida em que exerçam funções subalternas no campo da hegemonia social e do governo político, isto é: 1. No nível do consenso “espontâneo”, entregue pelas mais amplas camadas da população à orientação para a vida social do grupo fundamental dominante... 2. No nível do aparelho estatal coerção que impõe ‘ilegalmente’ a disciplina aos grupos que se recusam, seja ativa, seja passivamente, a “expressar sua adesão” e que foi estabelecido para o conjunto da sociedade, prevenindo momentos de crise do comando e da direção, quando o consenso espontâneo deixa de existir” (MACCIOCCHI, 1980, p. 196).

Intelectuais como professores, jornalistas, padres, sindicalistas e intelectuais dos partidos executam a missão de garantir a hegemonia da classe dominante e a adaptar a cultura à sua função prática se enquadram na primeira categoria tratada por Gramsci. A segunda categoria se configuraria por todos os quadros do aparelho político, administrativo, judiciário, militar.

Seria interessante estudar concretamente, em um determinado país, a organização cultural que movimenta o mundo ideológico e examinar o seu funcionamento prático. Um estudo da relação numérica entre o pessoal que está ligado profissionalmente ao trabalho cultural ativo e a população de cada país cria igualmente útil, bem como um cálculo aproximativo das forças livres. A escola – em todos os seus níveis – e a igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número do pessoal que utilizam. Os jornais, revistas e a atividade editorial, as instituições escolares privadas, tanto enquanto integram a escola de Estado, como enquanto instituições de cultura do tipo das universidades populares. Outras profissões incorporam em sua atividade especializada uma fração cultural não desprezível, como a dos médicos, dos oficiais do exército, da magistratura. Entretanto, deve-se notar que em todos os países, ainda que em graus diversos, existe uma grande cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais, inclusive os mais numerosos e mais próximos a periferia nacional, como os professores e os padres (GRAMSCI, 1978, p.29).

Os intelectuais teriam a missão de organizar, além da função econômica, a função política e social. Nenhum grupo social se mantém sem eles. Dito isso Gramsci evidencia o caráter universal do papel dos intelectuais, que consiste em desenvolver, em favor da classe que pertencem, a união e a consciência de classe. A unidade de classe não nasce espontaneamente da posição que essa classe ocupa no sistema produtivo, ela é resultado de sua ação que pretendem promover, na superestrutura, uma visão unitária. Colocando ao intelectual a função de tornar assimilável qualquer tipo de ideologia.

O Estado, ainda que os governantes digam o contrário; não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea, razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados por vários estratos e no interior de um mesmo estrato. A universidade, com exceção de alguns

países, não exerce nenhuma função unificadora; um pensador livre, frequentemente, tem mais influência do que toda a instituição universitária, etc (GRAMSCI, 1978, p.29).

A luta do intelectual orgânico é empreender e realizar a reforma intelectual e moral possibilitando a massa a ocupar o *status* de intelectual, quebrando com a subordinação do povo à cultura elitista e tradicional e reestabelecendo a sua própria cultura. “Todavia, o ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões, as quais trata-se de tornar ideologicamente homogêneas” (GRAMSCI, 1978, p.145).

Em que consiste esse “senso comum” das massas, a que Gramsci faz referência? “Não apenas no fato de que, ainda que implicitamente, o senso comum empregue o princípio de causalidade, mas no fato muito mais limitado de que, em uma série de juízos, o senso comum identifique a causa exata, simples e imediata, não se deixando desviar por fantasmagorias e obscuridades, metafísicas, pseudo-profundas, pseudo-científicas, etc” (GRAMSCI, 1978, p.35). O ponto inicial seria o “senso comum” para em seguida superá-lo em um movimento crítico e aproximá-lo da “filosofia dos intelectuais”, que Gramsci considera como “o ponto de confluência do senso comum”. Ele descreve esse processo inerente da filosofia da práxis da seguinte maneira:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir, *ex novo* uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente) e, posteriormente, da filosofia dos intelectuais, que deu origem a história da filosofia e que, enquanto individual (e, de fato, ela se desenvolve essencialmente na atividade de indivíduos singulares particularmente dotados), pode ser considerada como as “culminâncias” de progresso do senso comum pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade e, através desses, do senso comum popular (GRAMSCI, 1978, p.18).

A filosofia da práxis, partindo do “senso comum” eleva a “gente simples” a uma concepção superior da existência (de modo inverso ao catolicismo) e estabelece uma nova unidade entre os “intelectuais” e as massas no seio da qual a política representa a forma de intercâmbio cultural mais elaborada. É desse movimento dialético incessante que nascem as novas elites intelectuais, surgidas da própria massa, e em ligação “orgânica” mais estreita, devido a seu lugar na estrutura social e histórica. Paralelamente, aqueles que já eram considerados como intelectuais percorrem o caminho inverso, ou seja, vão ao encontro das massas para misturar-se com elas e fundir-se com elas de forma orgânica (MACCIOCCHI, 1980).

Todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos

(variando literariamente a sua forma): a repetição e o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época (GRAMSCI, 1978, p. 27).

No artigo “Socialismo e Cultura” (*II Grido del Popolo*, in S.G. 1958 p. 22-24) Gramsci distinguia a diferença entre a cultura burguesa e do proletariado, para a classe exploradora no poder, a maneira de

Conceber a cultura corresponde ao saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de um recipiente que se deve encher até as bordas com dados empíricos, fatos brutos e isolados, que ele deverá alinhar em seu cérebro como colunas de um dicionário, para poder responder a cada momento às solicitações do mundo exterior. Essa forma de cultura é verdadeiramente nefasta, especialmente para o proletariado.

O que seria então a cultura do proletariado?

É uma maneira de organizar, dominar seu próprio eu interior, uma maneira de assumir sua personalidade própria, de aceder a uma consciência superior pela qual se chega a compreender o seu próprio valor histórico, seu próprio papel na vida, seus próprios direitos e deveres. Mas tudo isso não pode ser resultado de uma evolução espontânea, através de ações e reações independentes da vontade própria de cada um, como ocorre no reino vegetal e animal, onde cada espécime se individualiza e afirma a especificidade de seus próprios órgãos de forma inconsciente, segundo a força inelutável das coisas (MACCIOCCHI, 1980, p 203).

Com a construção dessa consciência de se fazer parte de uma determinada força hegemônica, ou estabelecimento da consciência política, seria a primeira fase ulterior e progressiva autoconsciência, que se unificaria a teoria e a prática. A fase de autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, de acordo com Gramsci (1978), que a criação de uma elite de intelectuais é uma massa humana que não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se; e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distingua concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica.

Gramsci sentia a necessidade de unir teoria e prática em seus escritos e em sua atuação na vida pública. A urgência da luta ideológica e da educação das massas ficava em primeiro plano nas suas ações desde suas conferências até os grupos de estudos realizados nos subúrbios de Turim, e sempre atuando como uma vanguarda cultural, no que se refere ao papel de jornalista político, realizadas para o *Ordine Nuovo* onde era acusado de ser muito abstrato, incompreensível e de difícil acesso as massas. Em resposta a essas críticas, Gramsci defendia que a cultura deve levar as

massas a compreender os seus maiores problemas e os da ciência, não “vulgarizando o saber”, mas lutando contra a ignorância na qual o capitalismo mantém a classe proletária.

As contribuições teóricas de Gramsci são relevantes para o tema dessa pesquisa porque elas evidenciam a importância das esferas da política, da cultura e da educação na construção de uma hegemonia da classe trabalhadora. Para a criação de intelectuais orgânicos vinculados a classe trabalhadora é fundamental a luta pela educação das massas e a criação de uma vanguarda cultural e científica que seja *das* massas e *para* as massas. É, pois, importante apresentar as principais categorias elucidadas por Gramsci à construção da hegemonia das classes trabalhadoras para buscar entender as mudanças em curso no sistema educacional brasileiro, em especial, os ataques ao direito dos jovens brasileiros a uma educação pública, gratuita e de qualidade, na defesa de um projeto de educação que não seja pautado por um ensino precarizado e anticientífico, e restrito a mera formação profissional, voltada apenas as demandas de empresários e à valorização do capital. É importante uma análise à luz da teoria de Gramsci da contrarreforma do ensino médio e de suas consequências à formação profissional, assim como para a reflexão do fortalecimento e do aprofundamento do projeto educacional hegemônico pelo empresariado, incorporado pelos representantes do sistema “S”, orientadores das políticas para o ensino médio e profissionalizante, expressos já a partir do Decreto nº 5.154/04, como bem explicita Frigotto.

O momento conjuntural brasileiro em que se insere uma reforma da estrutura educacional, que atinge a educação básica, ocorre em simultâneo a uma profunda crise que insere medidas econômicas e políticas verticalizadas/autoritárias que afetam milhares de jovens da classe trabalhadora. Ações como os movimentos de Junho de 2013 e as ocupações das escolas e universidades públicas, em especial, pelas juventudes inconformadas das classes trabalhadoras indicando renascimento da luta de classes. Em resposta as ações desses movimentos sociais e grupos, as classes dominantes reforçam os mecanismos de controle social por meio dos vários aparelhos ideológicos e repressivos do Estado, em conjunto com os seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e, com o suporte de vários organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura – que será tratado a seguir – buscando cimentar a ideologia necessária para conservar o poder econômico e político e proteger seus lucros. Por esse motivo, a saída escolhida pela classe dominante é também a efetivação de (contra)reformas na educação pública, na qual se situa uma massa de jovens da classe trabalhadora, e que pode, além de limitar a formação, fortalecer-se como um instrumento ideológico de controle da “convulsão social”, mantendo e criando as condições favoráveis para a expansão e exploração do capital.

2.2. Formação omnilateral, escola unitária e ensino médio integrado

Todos os prepostos de Gramsci sobre a educação transitam pela relação de seus escritos com as leituras de Marx e Engels, sempre em um movimento dialético com a realidade vivida por ele na Itália e seu contexto histórico, a escola unitária nasce deste desenvolvimento. Esta parte do trabalho visa a reflexão da construção da ideia da escola unitária e suas conexões com a proposta de ensino integrado brasileira.

Do período de 1916 a 1926, Gramsci intensificou suas atividades de jornalista dedicando seus escritos aos acontecimentos políticos e às crônicas teatrais. Encontrava-se fora dos estudos regulares, o que reforçou sua militância socialista e a realização de conferências. Após 1917 a Itália sofre diversas transformações por conta da primeira guerra mundial que se agravariam, mais tarde, pela influência da revolução russa. Nesse mesmo ano, o povo levantou barricadas em Turim, com a força da polícia, o resultado foi a prisão de vários líderes do Partido Socialista Italiano (PSI) e a primeira prisão de Gramsci, em uma reunião clandestina em Florença.

No Congresso Nacional do PSI em Bolonha em 1919, Gramsci apresenta a tendência revolucionária contra os “reformistas”. Dois anos mais tarde, em 1921, no XII Congresso Nacional do PSI, nas eleições para a direção do partido, Gramsci foi derrotado pela ala dos comunistas unitários. Esse fato provocou a Fundação do Partido Comunista Italiano (PCI) pelos “comunistas Puros”. Gramsci fazia parte do Comitê Central, porém a direção foi para Bordiga. Paralelo a isso se concretizava aquilo que Gramsci chamou de reação armada do capitalismo: o fortalecimento do fascismo na Itália (JESUS, 1998).

O momento histórico exigia uma atividade política focado no problema da cultura. No “Congresso da Federação Juvenil”, em Roma no ano de 1922, o problema escolar já estava inserido no Programa do PCI. Em maio deste mesmo ano, Gramsci foi escolhido como representante do partido para compor o Comitê Executivo da Internacional Comunista em Moscou, onde permaneceria por um ano, o que possibilitou a ele analisar a situação italiana e buscar no bojo da revolução russa a solução cultural que ali se praticava. Já em 1924, restabelecido novamente na Itália, empenhou-se em preparar as diretrizes que foram apresentadas no III Congresso do Partido Comunista, e foi eleito deputado por Veneza, com maior visibilidade e alcance Gramsci virou alvo dos fascistas, conseguindo se manter deputado até 1926, ano que Mussolini decretaria sua prisão (JESUS, 1998).

O cérebro de Gramsci não deixou de funcionar no cárcere; ao contrário, pouco depois de seu aprisionamento, começou a projetar uma série de estudos que se tornaram naquilo que hoje é considerada a análise mais importante e jamais realizada sobre “hegemonia”, isto é, o nexos entre a política e a educação. Em uma carta dirigida à cunhada Tatiana, com data de 9 de março de 1927, Gramsci se refere à sua ideia de escrever algo *fur ewig* (para sempre), algo que servia para concentrar sua própria atenção, proporcionando “um foco à sua vida interior”. A primeira parte do projeto era uma história dos intelectuais italianos. Gramsci refere-se a estudos sobre a linguística, sobre o teatro de Pirandello e sobre folhetins (novelas) e gostos literários populares. Mesmo que o plano de estudo pretendesse ser *fur ewig*, já que sua finalidade era o conhecimento como fim em si mesmo e, não, algum objetivo político prático, nessa mesma carta já se observa um fio condutor que une os diferentes temas. Gramsci define a história dos intelectuais como o processo de “formação do espírito público”. Escreve que os diferentes temas do seu projeto possuem em comum o “espírito popular criador”, isto é, a forma pela qual a hegemonia de um determinado grupo social aumenta, desde o núcleo inicial até sua organização política. (MONASTA, 2010, p.16)

Gramsci durante os anos de sua prisão redigiu um total de vinte e nove cadernos (mais quatro de traduções) e começou a escrever quando finalmente obteve permissão, no ano de 1929, e continuou até quando seu estado de saúde permitiu, até o ano de 1935, quando ganhou liberdade condicional em uma clínica. Antônio Gramsci faleceu em 27 de abril de 1937. O caderno de número doze intitulado “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais” é onde o autor aprofunda sua reflexão sobre a escola unitária e o trabalho que são temas desenvolvidos junto com a ideia dos intelectuais assuntos de fundamental importância ao trabalho aqui desenvolvido.

Seguindo a tradição socialista construída por Marx, Engels e Lenin, um dos elementos mais importantes para a elaboração de uma nova teoria da educação em Gramsci é a crítica à distinção tradicional entre o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”. A começar que, para Gramsci, a dimensão intelectual está presente em todas as atividades humanas: “[...] em qualquer trabalho físico [...] existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”. Mas o exercício da atividade intelectual tem um limite, resultado da própria função exercida pelo trabalhador.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 2001, p.18)

O problema dos intelectuais apresenta-se em Gramsci também e, acima de tudo, pelos aspectos específicos do trabalho intelectual (não somente criativo, mas também de divulgação), ou

seja, das instituições culturais, como revistas, jornais, academias e os círculos de diversos tipos – que hoje se incluem os meios de comunicação eletrônicos (*internet*, telejornais, redes sociais) – à formação do novo homem como um processo educativo que está organicamente ligado à história contemporânea. A partir desta constatação, e de um pequeno desvio do discurso sobre os intelectuais, é que ele inicia seus escritos, mais especificamente no “Caderno 12” do Cárcere, no qual discute mais especificamente sobre a escola.

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação (GRAMSCI, 2001, p.32).

É necessário denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico que reflete a divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; essa separação oculta a divisão real que existe entre as funções “diretivas” e “subalternas” da sociedade, independentemente do fato de que o trabalho realizado por um grupo de pessoas, e que o caracteriza, se chame intelectual ou manual. Fazendo referência à educação, no sentido estrito da palavra, Gramsci considera que “no mundo moderno a educação técnica, intimamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e menos qualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual”. Isso significa, portanto, uma educação para todos e um vínculo estreito entre a escola e o trabalho, assim como entre a educação técnica e a educação humanista (MONASTA, 2010, p. 23).

Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais (GRAMSCI, 2001, p.33).

Gramsci estabelece como alternativa para a crise escolar: a escola única. “Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das

capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001). Depois de definida a crise escolar ele se põe a estudar os modos concretos nos quais essa escola poderá se tornar possível. Como primeiro passo, apresenta o problema da fixação das idades e dos currículos nos diferentes e vários graus da vida escolar. Segue dizendo que: “um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar” (GRAMSCI, 2001, p.36) e que este objetivo se concentre em capacitar os jovens a desenvolverem autonomia e capacidade de criação intelectual e prática para a vida em sociedade.

Ao seguir sua análise observa-se que a fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens e os garotos a certa colaboração produtiva imediata. A escola unitária estabelece que o Estado possa arcar com as despesas que hoje estão a cargo da família na manutenção dos alunos, ou seja, que deverá direcionar suas ações ao desenvolvimento da educação pública; sendo essas as duas exigências objetivas, cuja importância Gramsci deve ter constatado pessoalmente durante sua permanência na União Soviética. Ainda que não fosse mencionada – e por razões óbvias – a União Soviética continuava sendo indubitavelmente o ponto de referência constante de sua reflexão pedagógica original; não considerar isso dificultaria compreender mais profundamente a teoria escolar de Gramsci (MANACORDA, 1990).

A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2001, p.36).

Para efetivação da escola unitária Gramsci projeta em seus escritos um aumento do orçamento estatal para a escola, para a devida ampliação de prédios, material didático, aumento do número de professores, elementos diretamente ligados a uma maior eficiência escolar e realização do objetivo da escola unitária. Defende que a qualidade da relação entre professor e aluno é muito melhor aproveitada quando é reduzido o número de alunos por professor. A escola-colégio, como ele chama, deve ser equipada com bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, dormitórios e refeitórios. Por isso, afirma ele, “[...] inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas” (GRAMSCI, 2001, p.37).

Ao trazer a ideia de seleção ele tinha como referência a experiência vivida na União Soviética, nas quais as escolas e colégios eram inicialmente elitistas, pois a universalização do ensino era ainda uma conquista distante da realidade social diante da guerra civil e da reconstrução do país; além também de formas como a “recomendação social” dos jovens pelos sindicatos, políticas, etc (MANACORDA, 1990).

O próximo passo seria a discussão da seriação da escola única, tomando como ponto de partida a escola nos moldes italianos, composta de quatro níveis: elementar, ginásio, liceu e universidade – a universidade se configurava como uma especialização profissional. Aqui, Gramsci define que a escola unitária seria formada por aquilo que chamou de “níveis elementares e médios”, fazendo a junção do ginásio e liceu, que resultaria na média. Esses níveis seriam todos reformulados, com uma nova organização não apenas dos conteúdos e dos métodos de ensino, mas também de uma nova carreira escolar.

O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três ou quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 2001, p.37).

Ao observar a celeridade da carreira escolar Gramsci se prende ao modelo não dá escola clássica italiana, mas antes ao da escola única de trabalho, tal como ele a havia conhecido nos anos em que passara na União Soviética, e que é justamente a escola estruturada em nove séries, dos 8 aos 17 anos de idade (MANACORDA, 1990).

Outra preocupação de Gramsci eram as instituições pré-escolares nas quais, antes dos seis anos, as crianças seriam habituadas a certa disciplina e ao convívio coletivo, que fossem desenvolvendo na escola ativa, de ensino recíproco e em tempo integral:

Paralelamente à escola unitária – uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc (GRAMSCI, 2001, p.38).

Um problema central elencado por ele é a organização da vida didática no Liceu, que não se distingue das séries escolares iniciais, distanciando-se daquela desenvolvida ou esperada na Universidade. Existe um salto da sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem construída no liceu, preso a esquemas educativos, para uma autonomia didática esperada na universidade.

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas (GRAMSCI, 2001, p.38).

É no liceu que se deve iniciar o ensino do método científico, um ensino criativo e não somente receptivo. Nessa fase da escola, do “coroamento da escola ativa”, segundo Gramsci, devem ser aplicados métodos mais espontâneos: como seminários, por exemplo, e devem ser usados mais recursos tecnológicos como bibliotecas, laboratórios, etc.

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea (GRAMSCI, 2001, p.39).

Gramsci define, portanto, dois níveis metodologicamente bem distintos na escola única: o primeiro, simplesmente ativo, mais propriamente criativo; o segundo, de preparação para o estudo universitário, e acena novamente à orientação profissional. “O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática” (GRAMSCI, 2001). Nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; possibilitando que o indivíduo se identifique com as atividades e permitindo assim uma escolha de ramo profissional.

Para Gramsci, a necessidade de modificar o processo de formação educacional e humana consiste em formar o técnico político, desenvolvendo no aluno o entendimento das questões que regem a administração do processo produtivo e também formar funcionários especialistas que sejam capazes de deliberar, tomar decisões acerca de questões políticas, seja no trabalho seja na vida social. Assim, o ensino integrado seria uma proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado consiste em um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico crítico comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras e autônomas, se tornando a mais próxima representação na realidade brasileira da escola unitária desenvolvida por Gramsci.

A integração aqui é tomada como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nos homens a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade subjetiva e da relação desta com a totalidade social.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2008, p. 2-3)

Nas instituições educacionais brasileiras o ensino integrado tem sido compreendido apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem revelar o conteúdo ético-político transformador da proposta ou da materialidade de sua operacionalização.

Ana Maria Raiol da Costa (2012, p.35-37), em sua pesquisa para dissertação de mestrado: “Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal” realizou o levantamento de trinta e seis teses e dissertações que tinham como objeto de pesquisa o ensino médio integrado e apresenta alguns problemas que dificultam a efetivação da proposta de integração do ensino médio e técnico nas escolas e nos sistemas de ensino:

1) Os docentes desconhecem os princípios e os pressupostos sobre a concepção de currículo integrado. Então esse fato é detectado enquanto uma barreira que dificulta a operacionalização do Ensino Médio Integrado, já que os professores não foram preparados para atuar conforme a proposta;

2) O programa foi imposto de maneira vertical, sem uma ampla discussão e participação da comunidade escolar. A construção da proposta pedagógica ficou reduzida às coordenações, à equipe pedagógica, com pouca participação de professores e ausência da participação discente;

3) As práticas pedagógicas revelaram uma nítida separação entre formação geral e a formação para o mundo do trabalho;

4) O problema do reduzido financiamento destinado à Educação Profissional. O gasto público realizado no sistema de ensino analisado não conseguiu acompanhar a expansão da modalidade de ensino integrado à educação profissional;

5) A maioria dos professores que atuam na educação profissional integrada é formada por bacharéis, sem uma licenciatura plena, e que estão na condição de professores contratados;

6) Faltam investimentos na formação dos docentes e gestores e constata-se a ausência da realização de encontros para troca de experiências entre os sujeitos envolvidos diretamente nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. É necessária aquisição de laboratórios, equipamentos, materiais e referenciais bibliográficos, acompanhamentos e assessoria aos cursos, como também mais encontros de planejamento compatíveis com a disponibilidade do professor;

7) O Ministério da Educação (MEC) não apresenta uma política clara de formação continuada na proposta de formação integrada.

A autora sintetiza da seguinte maneira os principais resultados que encontrou:

Enquanto síntese dos principais achados destaca-se que a operacionalização do Ensino Médio Integrado em sua realidade empírica enfrenta vários desafios: não se conseguiu avançar muito na organização curricular do ensino integrado; o que se tem de fato é a reposição do currículo, conforme a lei no 5.692/71, com predomínio do ensino técnico sobre o propedêutico, além do que os profissionais (docentes, técnicos e gestor), confundem a forma integrada vigente do decreto no 5154/2004 com a lei 5.692/1971, alguns até consideram que a nova forma de integração é apenas uma junção de disciplinas. Portanto o que se percebe na prática é que a operacionalização do ensino integrado foi interpretada por muitos docentes como se fosse uma justaposição das disciplinas do núcleo comum com as da área técnica (COSTA, 2012, p.37).

São várias as dificuldades evidenciadas pela autora, o que demonstra a necessidade de se enfrentar o desafio de se pensar estratégias de organização curricular e de ensino que contemplem a complexidade da realidade educacional brasileira e torne mais possível um projeto de formação orientado pela ideia de integração.

Gramsci não deixou nenhum escrito como “receita curricular”. O desafio é como utilizar seus vários escritos, dos cadernos do cárcere, cartas, artigos para jornais e escritos políticos, se atendo a sua preocupação matricial em integrar as atividades formativas que possibilitam desenvolver uma formação para o trabalho manual associadas/integradas às atividades de cunho intelectual. A preocupação de Gramsci se concentra em criticar os excessos das atividades práticas e da profissionalização precoce do que com o excesso das atividades voltadas para estudos sistemáticos, rigorosos, literários e humanistas. A escola média unitária deveria formar a classe trabalhadora, expandindo e difundindo o conhecimento entre as massas.

Segundo Nosella (2015), Gramsci aceitara a eliminação do latim e do grego (crítica em relação ao currículo adotado nas escolas italianas de sua época) deixando claro, porém, que o novo currículo precisaria identificar uma nova disciplina formativa estruturante do currículo, assim como era o latim na escola tradicional. Os “tons de pesar” por essa amputação curricular são evidentes e demonstram o apreço de Gramsci pelos estudos clássicos, difíceis e vastos, mas necessários para formar homens dirigentes; ainda mais necessários quando os alunos pertencem à classe

trabalhadora, cujo capital cultural familiar os coloca em inferioridade perante os colegas das classes mais elevadas.

Todos os problemas apontados por Costa (2012), sintetizados acima, denotam a necessidade de superação das práticas pedagógicas de caráter tradicional. Novas práticas a partir de uma pedagogia crítica, pautada na perspectiva da Filosofia da Práxis, são apontadas como caminho para que o Ensino Médio Integrado, já diante do desenvolvimento já percorrido até o presente momento, possa avançar como uma política pública para a educação profissional, elaborada como política de Estado e não meramente de governo, permitindo assim a garantia de continuidade da política do Ensino Médio Integrado.

A ideia de integração não caracteriza, por si, uma pedagogia que visa a transformação, já que várias são as pedagogias que propõe integrar trabalho e educação. A Pedagogia das Competências, por exemplo, tomou esta integração como uma de suas principais promessas, mas fazia isto presa à realidade dada, ou seja, o seu conteúdo pragmático lhe impunha pensar esta integração visando o ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho, diferente da integração proposta pelo projeto hoje identificado como Ensino Médio Integrado, que compreende esta integração sendo amalgamada pela ideia de transformação da realidade social (ARAÚJO, FRIGOTTO, 2016).

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para a construção de homens omnilaterais, ou seja, promover e desenvolver ao máximo as capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo apenas ao ser compreendido na perspectiva de uma nova organização social, coletiva e humanitária. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, no mínimo um entendimento superficial.

Os escritos de Gramsci e a pesquisa de Costa (2012) evidenciam que a luta pela implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição escolar não se resume a questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. São diversos desafios, dentre eles podemos apontar alguns: de gestão; pedagógicos; condições de ensino; bens materiais; hábitos estabelecidos culturalmente, que limitam a formação integrada dos alunos.

2.3. Luta pela Consciência: hegemonia e Bloco histórico

A categoria de hegemonia foi uma contribuição essencial de Gramsci ao marxismo. Essa categoria nos ajuda a entender as reformas educacionais empreitadas pelo Estado brasileiro na atual

conjuntura. A classe economicamente dominante torna-se a classe politicamente dominante através do controle e domínio dos instrumentos que configuram o Estado.

Segundo Sousa (2016), o Estado na sociedade capitalista é um Estado de predomínio da burguesia, é, portanto, um Estado burguês. Ele é parte da luta política pelo seu predomínio ideológico. A classe proprietária, na sociedade capitalista é quem domina a estrutura econômica do modo de produção, assim, tendo uma relação de predominância econômica, acaba conseguindo estruturar o Estado no qual exerce também hegemonia. Assim, torna-se a classe econômica e politicamente dominante.

Gramsci situa a direção cultural e ideológica como o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). A hegemonia gramsciana é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política (PORTELLI, 1977, p. 65).

A centralidade da hegemonia da classe dirigente encontra-se em seu monopólio intelectual, ou seja, no domínio que seus próprios representantes suscitam nas demais camadas de intelectuais, ocasionando a criação de um “bloco ideológico” que liga as camadas de intelectuais aos representantes da classe dirigente.

Outra categoria importante desenvolvida nos escritos de Gramsci é o bloco histórico, que é o ponto essencial das relações entre estrutura e superestrutura e que reside no estudo do vínculo que realiza sua unidade. Gramsci classifica esse vínculo como orgânico. Ora, esse vínculo orgânico corresponde a uma organização social concreta: se considerarmos uma situação histórica global, distinguimos aí, por um lado, uma estrutura social das classes que dependem diretamente da relação com as forças produtivas e, por outro lado, uma superestrutura ideológica e política. O vínculo orgânico entre esses dois elementos é realizado por certos grupos sociais, cuja função é operar não ao nível econômico, mas no nível superestrutural: os intelectuais (PORTELLI, 1977, p. 15).

A guerra de posição é a luta por ocupar espaços na própria sociedade capitalista. Minando sua hegemonia, ganhando terreno na própria sociedade burguesa, as classes subalternas vão fomentando ideias, ética, valores e políticas diferentes da dominante, forjando assim a sua futura hegemonia. A luta do proletariado contra a hegemonia burguesa é uma guerra de trincheiras, em que cada posição, cada avanço no terreno inimigo, prepara a sua queda futura ou sua derrota; nessa luta um novo bloco histórico é formado (SOUSA, 2016, p.7).

Na atual crise política brasileira a elite defende firmemente a sua política-ideológica e o controle do Estado. Não basta apenas a tomada do controle do Estado, é preciso uma longa

trajetória de luta política e ideológica pela hegemonia da sociedade civil. Entendendo isso a classe dominante brasileira usa de todos meios para preservar e aumentar sua hegemonia por meio de um cerco ideológico que envolve valores, ética e política, permanecendo no controle da arena da luta pelas consciências dos indivíduos e preservando o seu *status quo*. A hegemonia é, portanto, a ponta do *iceberg*, a sua parte visível; em sua base mais profunda e escondida se encontra uma enorme e gigantesca massa de todo um corpo teórico-político, representando o resultado de um genial e complexo trabalho intelectual, aquilo que Gramsci denominou de “bloco histórico”: a relação da estrutura com a superestrutura. Portanto, a relação entre estrutura e superestrutura possui uma relação dialética de mútua determinação, ou seja, de influências recíprocas.

A primazia econômica da classe fundamental é uma condição necessária, mas não é suficiente para a formação de um bloco histórico:

[...] é preciso que a classe dirigente tenha uma verdadeira “política” para os intelectuais: A hegemonia de um centro diretor sobre os intelectuais afirma-se através de duas linhas principais: 1) uma concepção geral da vida, uma filosofia que ofereçam aos aderentes uma “dignidade” intelectual que crie um princípio de distinção e um elemento de luta contra as velhas ideologias que dominam pela coerção; 2) um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original que interessem e proporcionem atividade própria, no domínio técnico, a essa fração dos intelectuais, que é a mais homogênea e numerosa (os educadores, do mestre-escola aos professores universitários) (PORTELLI, 1977, p. 66).

Para conseguir o consentimento da população às novas diretrizes neoliberais subjacentes aos interesses do capital, a classe dominante brasileira realiza várias “reformas” do sistema educacional sob a tutela do Estado, visando a disseminação de um novo padrão de sociabilidade. Naturalizando a relação público-privado na execução das políticas sociais, se estabelece uma nova forma de gestão governamental pautada nas avaliações de resultados (números e estatística) e flexibilidade irrestrita.

A nossa história política é permeada por golpes e ditaduras que buscam sempre salvaguardar e conservar os interesses do capital nacional atrelado ao internacional. Mais um golpe se consumou em 31 de agosto de 2016 no Brasil, apresentando como comum com os outros o fato de conservar e realizar os interesses do capital, a novidade apresentada está no massivo apoio da mídia empresarial, do suporte do judiciário e do apelo moral. Este golpe tem início nos anos 1990, momento em que se construiu um processo decisivo para que estratégias modernas de convencimento político-social fossem se desenvolvendo em substituição aos mecanismos baseados preponderantemente na força (repressão). Assim, gradativamente, a burguesia foi otimizando os mecanismos políticos para ações mais sofisticadas e eficientes de dominação, cuja tônica foi deslocada para o convencimento no lugar dos mecanismos de força, no lugar das armas, do

exército, do medo e da intimidação entram em cena a propaganda procurando “despertar” na população o desejo em aderir àquela ideia por vontade própria, provocando o entendimento de que aquele caminho proposto e apontado é o melhor. A dominação de uma classe sobre o conjunto da sociedade exige mais do que o simples uso da força ou da ameaça pela violência. As massas subalternas precisam ser permanentemente “domesticadas” pelo convencimento. Nas décadas iniciais do século XXI, a classe dominante hegemonizou praticamente todas as esferas do Estado. No âmbito da sociedade civil, as frações burguesas dominantes ampliaram suas organizações privadas — aparelhos de luta hegemônica da classe dominante — e se prepararam para as disputas de projeto de sociedade e de educação.

O bloco ideológico é fator de hegemonia sob um duplo aspecto, num sistema realmente hegemônico: por um lado em seu próprio seio, na medida em que os representantes da classe dirigente orientem os de outros grupos sociais e sobretudo, por outro lado, a nível do bloco histórico, permitindo à classe dirigente controlar, por intermédio do bloco ideológico, outras camadas sociais. A consequência desse duplo papel de bloco ideológico é que sua desagregação separa tanto os intelectuais da classe dirigente, quanto os grupos que representam (PORTELLI, 1977, p. 67).

Segundo Ribeiro (2016), em 2014, o PT se manteve na presidência, mas estava clara a crise de hegemonia após 12 anos no poder. Em consequência, a crise econômica do capitalismo mundial vai sendo internalizada. Mas também é certo, segundo o autor, que Dilma não contava, nem de perto, com as habilidades políticas de seu antecessor. Manter o pacto de agradar a todas as classes sociais se mostrava cada vez mais impossível. Paralelamente a esse processo, o bloco conservador consegue eleger o Congresso mais conservador depois da restauração democrática de 1985. Em 2015, após difícil eleição, a presidente se alinha cada vez mais a soluções econômicas conservadoras para lidar com a recessão, mas não tem sucesso, porque não conta com apoio do Congresso, presidido por um desafeto. Aumenta a insatisfação e a polarização entre o bloco conservador e o progressista que já vinha de antes e cresce, catapultada pelas redes sociais e por uma volta às ruas dos movimentos de direita e o cenário se consolida, dessa vez como um drama institucional sem intervenção militar.

É comum que nos períodos de ditaduras impostas por golpes se efetivem reformas no sistema educacional, foi assim na ditadura de Vargas; na ditadura civil-militar de 1964; no golpe neoliberal na década de 1990 à Constituição Federal e, agora, no atual golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial. A reforma do Ensino Médio e o congelamento dos investimentos nas instituições públicas de Ensino Superior são a concretização material do que interessa à PEC nº 55 (que será tratada no próximo capítulo) e que vai ao encontro das ideologias da classe dominante (MOTTA, FRIGOTTO, 2017). As reformas por meio de Medida Provisória – um instrumento com

força de lei, adotado pelo presidente da República em casos de relevância e urgência, ou seja, em casos extremos – se transformam em lei sem debate e “sem sociedade”. Todas as reformas implementadas pelo governo de Michel Temer (2016-) não conseguiram a aprovação da população, nem mesmo nas consultas eletrônicas por meio da internet.

O estudo do papel e das relações entre estrutura, sociedade civil e sociedade política, no seio do bloco histórico levaram a afirmar o caráter essencial da dicotomia estrutura-sociedade civil. Essa primazia traduz-se na prática pela noção de hegemonia: “O nível da sociedade civil corresponde a função de hegemonia que o grupo dirigente exerce em toda a sociedade” (PORTELLI, 1977, p. 67). Em tal sistema a classe fundamental ao nível estrutural dirige a sociedade civil; esse controle caracteriza-se, particularmente, pela difusão de sua concepção de mundo junto aos grupos sociais, tornando-se assim “senso comum” e pela constituição de um bloco histórico homogêneo, ao qual cabe a gestão da sociedade civil (PORTELLI, 1977, p. 67).

O controle ideológico exercido com o auxílio das outras camadas sociais tem como consequência a diminuição da força da sociedade política e, assim, da coerção mantida. Gramsci define isso como “hegemonia democrática”. Ocorre a redução da sociedade política a um papel auxiliar e quase a integrar-se superficialmente à sociedade civil. Dois exemplos fornecidos por Gramsci, mencionados por Portelli (1977), podem nos ajudar a entender o golpe de Estado efetivado no Brasil e o desenvolvimento das medidas provisórias em Lei: **1)** O fenômeno da opinião pública, que é um “ponto de contato entre a sociedade civil e a sociedade política”, a classe dirigente utilizando a sociedade civil para um resultado político determinado; **2)** A divisão de poderes, que é efetivamente uma predominância da sociedade civil sobre a sociedade política, que se traduz pelo caráter ambivalente de certos órgãos, particularmente o parlamento.

Desde o ano de 2016 foi se propagando mensagens, notícias e estudos com o propósito de legitimar a aprovação da admissibilidade do pedido de impedimento da Presidenta Dilma. A opinião pública, ou seja, os grandes órgãos de comunicação hegemônicos foram parte essencial para que esse processo fosse efetivado. A mídia televisiva atuou como agente político importante, conclamando a população a ir às ruas contra o governo. A sua mensagem era clara: a defesa da legitimidade do processo de *impeachment* e das manifestações de rua a favor da derrubada da Presidenta.

No dia da votação pelo impedimento da Presidenta a mídia Televisiva acompanhou as movimentações no Congresso Nacional, com o início da sessão na Câmara, dando exclusividade a cobertura política durante todo o dia. A estratégia já é conhecida e seguida por boa parte da mídia brasileira, que em geral também se manifestou baseada em explicações superficiais e tendenciosas dos fatos e pela ausência de um jornalismo dos fatos. Os atos e declarações de deputados se

transformaram em espetáculos burlescos desses representantes políticos. Não houve, contudo, apuração, investigação, contextualização e problematização do processo em curso, apresentando à sociedade civil um resultado político determinado pela classe dos poderosos. Neste caso, a sociedade política que poderia traduzir essa ambivalência se mostrou bem posicionada, como em quase toda a história da política nacional, a favor da classe dominante. Ilustrativo disso é que o Congresso brasileiro é dominado por lobistas de grandes corporações, indústrias, bancos, empreiteiras e o ramo do agronegócio. Toda a estrutura eleitoral brasileira que rege a democracia como ela é hoje no país é uma forma política de dominação de classe. Com um histórico bem alinhado a ideologia dominante ficou fácil agir realizando um golpe de Estado.

Dentro do parlamento foi possível ver o “transformismo molecular, isto é, as personalidades políticas originárias dos partidos democráticos de oposição incorporaram-se gradualmente à classe política conservadora-moderada”. Tal política traduz-se, pela ausência de maioria em favor de uma clientela (PORTELLI, 1977, p. 72). A burguesia brasileira se conciliou com a classe média e neutralizou as massas populares.

A classe dirigente brasileira encontra-se em uma situação de dupla preeminência: em nível estrutural, porque é a classe fundamental no campo econômico; em nível superestrutural, porque tem a direção ideológica através do bloco intelectual. Os grupos aliados, como a classe média brasileira, cumprem um papel secundário, tanto em um como em outro nível do bloco histórico. A classe média não conseguiu refletir sobre os verdadeiros fins do processo de impedimento da presidenta com “a distorção sistemática da realidade”, exercida pelos veículos da grande mídia que ajudaram a articular o golpe do impeachment para defender interesses da classe fundamental brasileira.

Os grupos auxiliares são vitais para manter sua hegemonia, é evidente que a classe fundamental não deve limitar-se a observar seus intelectuais para controlá-los ideologicamente, mas, sobretudo, levar em conta seus interesses. É a partir daí que o sistema hegemônico pode ser qualificado de aliança: na medida em que o

[...] grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados, e a vida do Estado é concebida como uma formação contínua e uma contínua superação de equilíbrios instáveis (nos limites da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante predominam (PORTELLI, 1977, p. 78).

Gramsci utiliza o termo ditadura ou dominação para definir a situação de um grupo social não hegemônico, que domina a sociedade exclusivamente através da coerção, graças à detenção do aparelho de Estado. Mesmo que a hegemonia e a ditadura possam ser combinadas seu caráter

permanece, entretanto, bem delimitado: face à hegemonia, pela qual domina a sociedade civil, a ditadura representa o uso da sociedade política.

Com a efetivação do golpe contra a presidência de Dilma Rousseff (2011-2016) e a posse do seu vice, Michel Temer, que ficará no cargo até 2018, fica expressa a instabilidade política atual do Brasil e, em certa medida, a perplexidade da sociedade abalada por inúmeras ameaças e aprovações de projeto que retiram direitos da classe trabalhadora, evidenciando a permanência de privilégios para alguns, como os quadros do judiciário e do legislativo brasileiro, e, conseqüentemente, o aprofundando das desigualdades sociais no país a partir desse momento.

Alguns meses depois, mais precisamente no dia 17 de fevereiro de 2017, o texto final da Reforma do Ensino Médio foi publicado no Diário Oficial da União. Com a Lei 13.415, que faz alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais uma vez a classe dominante buscou ocultar a contradição entre as forças produtivas e relações de produção, entre estrutura e superestrutura, exercendo sua hegemonia política de modo a garantir a coesão – pela ação do Estado, do aparelho jurídico, da influência da educação ideológica nas instituições escolares, das crenças religiosas, da cultura – das forças sociais não homogêneas e mesmo em situação de contradição antagônica com aquelas que detêm o poder. “Qualquer Estado tem um conteúdo ético, na medida em que uma de suas funções consiste em elevar a grande massa da população a um certo nível cultural e moral, nível ou tipo que corresponde à necessidade de desenvolver as forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes” (MACCIOCHI, 1980 p.150).

A análise aqui parte do entendimento de que foram aceitas sugestões/orientações dos intelectuais orgânicos à construção de uma ordem social articulada aos interesses dos grupos e classe favorecidos pelo golpe parlamentar, que hoje ocupam os órgãos e as instâncias de poder. Sendo assim, esses intelectuais e suas proposições são considerados como partes constitutivas da disputa por hegemonia.

A classe dominante exerce, portanto o seu poder, independentemente dos compromissos materiais com outras forças sociais, não somente através dos instrumentos de coerção, mas também pela sua visão de mundo, isto é, pela filosofia, por uma moral, pelos costumes, pelo senso comum, elementos que favorecem o reconhecimento de sua dominação pelas classes dominadas. Numa perspectiva histórico-política isso representa o exercício de poder por uma classe, em um determinado momento histórico, não somente como expressão das relações econômicas dominantes naquele momento, como também reforçando e auxiliando a veiculação de valores essenciais para a conservação da estrutura social desigual.

CAPÍTULO III – A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO OMNILATERAL

O objetivo deste capítulo é discutir as reformas políticas que afetam diretamente a educação nacional, como a Medida Provisória 746/2016, mais conhecida como “MP do Ensino Médio”, agora na forma da lei de nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e a Proposta de Emenda à Constituição de nº 55, mais conhecida como “PEC/55 do teto”, agora na forma de Emenda à Constituição (EC) de nº 95/2016, aprovada no Congresso Nacional em dois turnos em cada casa (Câmara dos Deputados e Senado), que instituiu novo regime fiscal para o país, que congela em 20 anos o financiamento das políticas sociais. Busca-se explicitar como essas duas reformas podem interferir em uma educação voltada para a “formação omnilateral” e com a construção de uma “escola unitária”, descrita por Gramsci. Tais medidas foram adotadas pelo governo atual de Michel Temer (2016-) após o impedimento de Dilma Rousseff (2011-2016) à presidência.

3.1. O Impeachment e as Propostas da PEC 241/PEC 55 (Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016)

O processo de impeachment começa quando alguns cidadãos se manifestam elaborando um pedido de impeachment contra a presidenta e o apresenta à Câmara dos Deputados. Em setembro de 2015, três juristas (Janaína Paschoal, Miguel Reale Jr. e Hélio Bicudo) fizeram a entrega do pedido de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff, que foi aceito pelo então presidente da Câmara, o deputado Eduardo Cunha.

No dia 2 de dezembro de 2015, o deputado federal Eduardo Cunha acatou oficialmente o pedido feito pelos juristas, que foi lido na íntegra no plenário da Câmara. O presidente da Câmara ainda fez alterações, uma delas foi a retirada das acusações relacionadas ao escândalo de corrupção na Petrobras, restando então as acusações denominadas de “pedaladas fiscais” (nome dado à prática do Tesouro Nacional em atrasar de forma proposital o repasse de dinheiro para bancos públicos e também privados e autarquias, como o Instituto Nacional do Seguro Social) e os decretos suplementares. Ao fim da leitura do pedido, o deputado convocou a formação da comissão especial do *impeachment*.

Os trabalhos da comissão duraram cerca de 20 dias. Em 11 de abril de 2016 o parecer do relator, deputado federal Jovair Arantes, teve como resultado a abertura do inquérito que foi aprovado, por 38 votos a favor e 27 contra, encerrando o trabalho da comissão. O passo seguinte, descrito pela Constituição, determina que o processo siga para o plenário da Câmara para votação da abertura do inquérito. No entanto, era necessário que houvesse pelo menos 342 votos favoráveis, dentre os 513 deputados. A sessão terminou com 367 votos a favor da abertura do inquérito contra a presidente eleita Dilma Rousseff.

Com o aval do plenário da câmara, o processo seguiu para o senado, o responsável por julgar o mérito das acusações, aprofundando-se nas investigações sobre o caso. No entanto, antes o processo seguiu outro caminho, resultado de uma intervenção do Supremo Tribunal Federal (STF) que determinava a criação de uma comissão para análise antes da discussão final no senado (diferente do adotado no caso de Fernando Collor, em 1992). Uma das mudanças é o fato de que o senado passou a ter direito de votar pela abertura do inquérito, logo após a votação no plenário da câmara dos deputados uma comissão composta por 21 senadores foi formada com o objetivo de discutir a abertura do inquérito contra Dilma Rousseff. O senador Antonio Anastasia, relator da comissão, emitiu um parecer que era favorável ao *impeachment* e este foi aprovado por 15 votos contra 5.

Após aprovação da comissão o passo seguinte seria o plenário do Senado, que também confirmou a abertura do inquérito contra Dilma, com 55 votos a favor e 22 votos contra. A Constituição brasileira determina o afastamento do presidente logo após a instauração do inquérito no Senado, nesse sentido, a presidenta Dilma foi afastada de suas funções logo após a decisão do Senado, assumindo interinamente seu vice-presidente Michel Temer. De Maio a julho de 2016 o inquérito tramitou pela comissão especial do Senado; formado pelos mesmos membros da comissão anterior foram realizadas escutas de testemunhas, estudos mais aprofundados de provas da acusação e defesa e a presidenta Dilma foi convocada para comparecer à comissão, mas preferiu se manifestar através de uma carta. Um novo parecer foi elaborado, considerando o que foi investigado entre esses três meses e o parecer foi aprovado pelos membros da comissão, por 14 votos a 5.

A segunda votação no plenário do Senado que se realizou no dia 9 de agosto de 2016 se referiu ao parecer do relator da comissão. Em sessão em que todos os 81 senadores estavam presentes, sendo que desse total, 59 votaram a favor do parecer de Antonio Anastasia. A última fase do processo de impeachment segundo a Constituição se encerra com o julgamento, que ocorre em sessão plenária do Senado, presidida agora pelo presidente do Supremo Tribunal Federal. Basicamente um procedimento jurídico, com manifestação da acusação, da defesa e de

testemunhas. Em 31 de agosto ocorreu a votação em questão, na qual se definia se a presidente Dilma havia cometido crime de responsabilidade. Do total de senadores presentes, 61 responderam que sim; resultando na efetivação do impedimento da presidente de continuar presidente do Brasil, e efetivando Michel Temer na presidência da república. Tais fatos descritos concretizaram aquilo que Gaudêncio Frigotto (2016) descreveu assertivamente como um golpe jurídico, policial, parlamentar, pois demonstrou-se com fatos e provas que Dilma Rousseff não cometeu exatamente um crime:

Nos primeiros meses de 2015 a sociedade brasileira está em ponto de ebulição. Trata-se, agora de um golpe que envolve a grande mídia empresarial, presente nos acontecimentos que levaram o suicídio de Getúlio Vargas, no golpe civil militar de 1964 que desembocou numa ditadura de mais de duas décadas e agora no golpe jurídico, policial, parlamentar (FRIGOTTO, 2016, p. 61).

A agenda do governo acabou por ser conduzida após a eleição pelos seus adversários e setores tais como o Ministério Público, Judiciário e Polícia Federal, que contribuíram para a desestabilização do governo da presidenta Dilma. Toda a “parafernália” midiática começou a divulgar mensagens incitando o ódio contra os pobres, negros e as “pequenas” políticas de distribuição de renda e de assistências sociais estabelecidas pelo governo anterior, estimulando o golpe em direção ao já frágil sistema democrático nacional. O Congresso, em sua maioria, operou um desmonte das conquistas sociais das últimas décadas, efetivando o processo de *impeachment*, que no lugar de um tribunal de júri colocou uma corte política.

Duas semanas após assumir a Presidência da República interinamente Michel Temer anuncia a adoção de um teto para os gastos públicos, que ficaria conhecida como a Proposta de Emenda Constitucional de nº 55 (PEC do teto). Enviada em junho pela equipe de Michel Temer à Câmara dos Deputados, a proposta institui o Novo Regime Fiscal. Então, no dia 10 de outubro de 2016, o Congresso Nacional aprovou em primeira votação a Proposta de Emenda à Constituição de nº 241, a PEC 241, que instituiu o Novo Regime Fiscal no Brasil para os próximos vinte anos, podendo ser revisado no décimo ano.

O Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significa na prática “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (AMARAL, 2016, p.1).

Tal medida afeta toda a infraestrutura educacional como, por exemplo, a construção de escolas, pré-escolas, creches, melhorias das universidades públicas, educação básica, salário dos professores, inviabilizando as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Vários estudos realizados apontam para a diminuição drástica de verbas para a educação nos próximos 20 anos. Isso em um contexto no qual a demanda histórica do setor, de 10% do PIB para a área, ter sido reconhecida e estabelecida como uma importante meta dentro do Plano Nacional de Educação e se tornado lei em 2014. Isso significa não só a viabilidade orçamentária do momento presente, ou só do Plano Nacional de Educação, que se encerra em 2024, mas de um período de 20 anos de vigência dessa proposta que diminui os investimentos em educação, saúde e assistência social.

A “PEC do Teto” acaba com a obrigatoriedade prevista na Constituição de 1988, de que a União aplique na área 18% de sua receita, resultando em uma diminuição nos recursos, já então muito reduzidos da União, tornando impossível manter o regime de cooperação com os estados e municípios, a ampliação da oferta de educação integral, os salários e a formação dos professores. Em curto prazo prevê-se fechamento de escolas técnicas e de universidades pelo país afora, ameaçando o presente da educação e apontando as tendências para o seu futuro. As despesas primárias referidas na PEC 241, segundo Amaral (2016) que deverão ser congeladas nos valores de 2016, são

[...] todas aquelas despesas realizadas pela União, excluindo-se as relacionadas ao pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas internas e externas, ou seja, são aquelas despesas associadas ao pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes (água, luz, telefone, limpeza, vigilância, terceirizados, material de consumo etc.), investimentos (equipamentos, material permanente, construções etc.) e inversões financeiras (aquisição de imóveis etc) (AMARAL, 2016, p. 2).

Verifica-se que as medidas políticas do governo de Michel Temer vêm solapando direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora brasileira, que passam a ser substituídos por programas de interesse ao empresariado como, por exemplo, a intensificação das políticas de transferência de verbas públicas para empresas ligadas a educação privada. Ao estabelecer a educação como uma mercadoria busca “solucionar” seus problemas por meio da privatização, financiando via o empresariado (sistema “S”) o adestramento de trabalhadores como mão de obra disponível.

Para Gramsci, o Estado deveria ter a função e a responsabilidade de educar a grande massa da população. Entretanto, observa-se que a medida do governo Temer está nitidamente voltada para atender às necessidades da classe dominante, o que fica demonstrado com a PEC 241, que tem como meta destinar fundos públicos para outros fins:

Pode-se concluir, portanto, que as variações das despesas primárias ficando por 20 anos limitadas à inflação (IPCA) significará uma “sobra” de recursos financeiros nos cofres da União que não poderá se destinar à educação, à saúde, à previdência social ou à assistência social, como se o país já tivesse resolvidos todos os problemas ligados a esses setores e os cofres pudessem ficar “abarrotaados” de dinheiro. Ou esses recursos iriam para o pagamento da dívida, que não está limitado ao IPCA? (AMARAL, 2016, p. 5).

Pouco mais de quinze dias depois estava aprovado em segundo turno de votação na câmara dos deputados o texto-base da Proposta de Emenda à Constituição. Aprovado pela câmara dos deputados, o texto seguiu para análise no senado, mesmo com a pressão de vários movimentos sociais e a organizações da sociedade civil, ligados à educação contrárias à PEC 241: A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a União Nacional dos Estudantes (UNE), Defensoria Pública Federal (DPF), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), o Movimento Todos pela Educação, a Frente Povo Sem Medo, Instituto Alana, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), Ministério Público Federal (MPF), Conselho Federal de Economia (COFECON), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Essa última em um artigo de análise da PEC 241 diz o seguinte:

A PEC 241/16, proposta pelo governo interino de Michel Temer, vai ao encontro da perspectiva de agentes do mercado financeiro e de instituições multilaterais, como Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, no sentido de restringir os investimentos em políticas públicas e priorizar o pagamento da dívida. [...] a contrapartida “agravante” do Estado brasileiro ao arrocho no serviço público consiste em intensificar as parcerias público-privadas, especialmente por meio de Organizações Sociais, que poderão administrar as redes de ensino e/ou as escolas públicas (além dos hospitais e outras áreas) sem a necessidade de contratar profissionais concursados, garantindo “economia” aos cofres públicos (CNTE, 2016).

A busca por uma sociedade justa torna indispensável a luta, o confronto e o questionamento das novas dimensões dadas à educação pelo seu processo de privatização e de mercantilização, fazendo valer a concepção de educação como direito social e pressionando aquele que tem o dever de garanti-la, cumprindo seu dever e exigindo que a democracia seja respeitada paralelamente ao desenvolvimento de uma educação com qualidade, pois a retirada de financiamento público, pelo Estado, dos direitos sociais resultam em efeitos negativos à maioria da população brasileira, em especial aos trabalhadores pobres do país.

Para buscar o reequilíbrio das contas públicas, propõe um conjunto de ações cujos efeitos negativos recairão sobre a população mais vulnerável, sendo a PEC 241 a principal delas,

propondo o congelamento em valores reais das despesas, incluindo os recursos destinados à saúde e à educação, configurando-se em medida inaceitável, tendo em vista que o atual volume de recursos para essas áreas já é insuficiente para ofertar à população um serviço de melhor qualidade e que atenda de forma plena a demanda (COFECON, 2016)

São várias entidades que se manifestaram através de textos repudiando a “PEC do teto”, mesmo com toda a pressão social e a consulta pública⁹ realizada anteriormente no site do senado teve-se um amplo repúdio popular cujo resultado final dos votos computados foi de 23.770 a favor e 345.718 contras. A votação para a aprovação aconteceu em segundo turno no dia 13 de dezembro; o texto foi aprovado por 53 votos a favor e 16 contras. No dia 15 de dezembro foi promulgada a Emenda Constitucional (EC) n°. 95/2016. O Governo começa sua jornada de benefícios à classe dominante e aos grupos sociais privilegiados em detrimento do desenvolvimento social da nação, colocando em situação ainda mais vulnerável a classe trabalhadora e os mais pobres.

A PEC n° 55, aprovada no Congresso Nacional, representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão. Liquida o Estado brasileiro como agente de garantia de direitos universais, dos quais se destacam o trabalho, a educação, a saúde e a habitação. Uma medida que confirma os argumentos da “urgência” da reforma do Ensino Médio, pois não só o inviabiliza como educação básica de qualidade, como o privatiza por dentro. Assim como vai acabar de privatizar, por mecanismos diversos, as universidades públicas (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 366).

As medidas adotadas pelo governo atual reforçam a histórica precarização do ensino nas redes públicas da educação básica que se expressa no baixo índice de escolaridade da população brasileira e nas condições precárias de infraestrutura dos nossos sistemas públicos de ensino, afetando crianças e jovens oriundos das classes populares. Soma-se a esse quadro o grande *déficit* de professores na educação básica, além do fato de que muitos atuam fora de sua área de formação. O descompromisso do Estado com a educação é histórico, não é uma questão pontual ou de conjuntura justificada pela crise econômica. É resultado da receita neoliberal implementada pelo Estado em nome dos interesses do capital que realizou nos últimos anos repasses de recursos públicos aos setores privados, seja por meio de isenção e exoneração fiscal, seja através de financiamento estudantil e concessão de bolsas de estudos, sempre beneficiando os setores privados em detrimento da oferta de educação de qualidade para as massas.

Os direitos assegurados pela LDB, além de várias metas do PNE necessitam do investimento financeiro estatal, seja para manter ou para otimizar a ampliação dos espaços escolares, seja para manter os estudantes nas instituições e escolas de período integral, investir na

⁹ Dados portal do Senado Federal <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=127337>

formação dos professores, investir em equipamentos, entre outros. A efetivação da Emenda Constitucional de nº. 95/2016, retira a obrigação do Estado com os objetivos da Ordem Social do Brasil, ditados pelo Art. 193 da Constituição Federal. O desenvolvimento humano só é possível em um ambiente em que o bem-estar e justiça sociais sejam concretizados, com o governo Temer tais pressupostos não passarão de meras formalidades constitucionais, sem nenhuma efetividade.

3.2. Medida Provisória 746 e o “novo ensino médio” (Lei nº 13.415)

A contrarreforma do Ensino Médio, inicialmente conhecida por meio da edição de uma medida provisória de nº 746, de julho de 2016, foi transformada em lei – Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017. A análise desenvolvida defende que se trata de uma contra reforma, tal como defendido por Coutinho (2007), o que caracteriza um processo de contrarreforma não é assim a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades.

Gramsci também caracteriza a contrarreforma como uma pura e simples “restauração” na qual prepondera não o momento do novo, mas precisamente o momento do velho. Outra importante observação de Gramsci refere-se ao fato da contrarreforma não se definir como tal, como um movimento restaurador, mas – tal como o faz o discurso de cunho neoliberal dos dias atuais – busca apresentar-se também como uma “reforma” cheia de “boas novas”.

É preciso chamar atenção para a forma autoritária como esta política foi instituída, por meio de uma Medida Provisória, sem considerar as práticas razoavelmente estabelecidas do debate público e da necessidade de consulta das várias instâncias de representação da sociedade civil. Verticalizando uma decisão de ampla influência social a consulta pública foi banida de qualquer tramitação dessa política. Não bastasse esse caráter autoritário, a MP 746 altera várias normas vigentes na LDB, produzida sob um debate muito mais amplo que, inclusive à época de sua aprovação, também foi questionada. A Medida Provisória não se encaixa nas condições legais, jurídicas ou morais de um país que necessita urgentemente desenvolver, melhorar, e consolidar a democracia e diminuir suas desigualdades sociais. A MP 746 fragiliza ainda mais o princípio do Ensino Médio, como um direito constitucional a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, tratando a educação pública como mercadoria.

Entidades da sociedade civil e movimentos sociais¹⁰ se posicionaram contra toda a tramitação dessa medida provisória. A consulta pública¹¹ no *site* do senado durante votação da MP 476 demonstrava um amplo repúdio popular, com um resultado final dos votos computados de 4.551 a favor e 73.565 contras. Em dezembro de 2016 ela foi aprovada pela câmara e no início de fevereiro do ano de 2017 pelo senado, sendo sancionada pelo presidente uma semana depois em 16 de fevereiro, se tornando a Lei nº 13.415. Essa lei rompe com as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação técnica profissional.

Em relação às questões curriculares a pretendida contrarreforma reduz a educação ao ensino e retira as pretensões universalistas construídas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Altera uma parte crucial da escola unitária defendida por Gramsci (2001, p. 36-37): “Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual, moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar”.

Trata-se efetivamente de uma contrarreforma autoritária e sem diálogo, que propõe-se a alteração de pontos substanciais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, retirando a obrigatoriedade de disciplinas e a expansão da carga horária escolar. Um projeto de educação cada vez mais tecnicista, no qual disciplinas profissionalizantes cumprirão o horário adicional, com seu principal intuito fornecer mera mão de obra, inserindo de forma acelerada a classe trabalhadora na produção alienada do sistema capitalista, direcionando disciplinas por itinerário formativo, legitimando a prática da docência por pessoas que não obtiveram formação específica para a disciplina, e estabelecendo a opção para o ensino superior vinculada à opção formativa do estudante.

A Lei 13.415 começa por alterar a carga horária mínima:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

¹⁰ Associação Brasileira de Currículo (AbdC), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Sindicato Intermunicipal dos Professores de Instituições Federais de Ensino Superior do Rio Grande Do Sul (ADUFRGS), O Conselho Estadual de Educação do Paraná, Procuradoria Geral da República (PGR).

¹¹ Dados portal do Senado Federal <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>

Esse aumento da carga horária tem o objetivo de cumprir a meta de número 6 do PNE e fortalecer a ideia de fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, defendida pelo governo como o “Novo Ensino Médio”¹², com uma ampliação da quantidade de horas sem qualidade, pois um aumento de carga horária com redução de disciplinas irá servir apenas para aumentar o desinteresse dos alunos, especialmente ao se retirar disciplinas que eles tendem a participar, como por exemplo, aulas de educação física.

Uma contrarreforma que pretende “construir o novo” sem aumento de financiamento, ou atrelando-o a um mecanismo autoritário para sua liberação, já que a reforma prevê instituir uma política de financiamento de recursos da União diretamente às escolas que implementarem o currículo mínimo e o ensino de tempo integral. Mesmo assim, não existem garantias de que os recursos chegarão de fato às escolas, tampouco se fala de quantidade desse financiamento. Segundo o § 2º do art. 14 da Lei 13.415: “A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017).

Extraoficialmente foi divulgado que até 2018 serão repassados R\$ 1,5 bilhão na forma de estímulo aos estados, o que representa menos de 10% da complementação da União ao Fundeb neste ano de 2016 – ou seja, muito pouco dinheiro! Com essa quantia pretende-se atender até 500 mil estudantes em tempo integral, sendo que o investimento per capita por aluno será de R\$ 3.000,00, abaixo do praticado em 2016 no Fundeb (R\$ 3.561,74) (CNTE, 2016a).

Outro elemento importante da contrarreforma foi a alteração na estrutura curricular:

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput*.

§ 10 A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2017).

¹² Dados do portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

Na LDB (BRASIL, 1996) era obrigatória a presença da língua estrangeira a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, “cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Sobre a língua espanhola o artigo 22 da lei diz: “Fica revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005”. A lei que tornava o “ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2016a,) diz em sua análise que:

Ao definir o inglês como língua estrangeira para o ensino fundamental, a reforma extrapola os limites do ensino médio e retrocede na amplitude de direitos dos estudantes que residem em áreas de fronteiras com o continente sul-americano de língua espanhola e de toda população brasileira que almeja uma união sociocultural mais ativa com os nossos vizinhos. Trata-se, neste caso, de visão estreita do atual governo – e de sua política externa –, totalmente inclinado à subserviência aos Estados Unidos e avesso ao projeto de união em nosso continente. A lei diz que os “componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação”. A “palavra final” ou aprovação será do MEC.

O artigo seguinte 35-A, que acrescenta as seguintes alterações ao 3º artigo da LDB define quatro áreas de conhecimento: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas. Válidas também para o ensino fundamental, a reforma dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular, que ficará encarregada de apontar os temas curriculares transversais, em substituição aos pré-definidos anteriormente pela LDB. Os parágrafos seguintes deste artigo refletem um grande retrocesso a aquilo que Gramsci (2001, p. 36-37) considera como importantes para o desenvolvimento da cultura geral, ou seja, que “A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social”.

Segundo Motta e Frigotto (2017, p.361), na visão dos reformadores, a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, ou seja, pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade. Nessa perspectiva, são apontadas duas requisições: **1.** A melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), baseados nos mesmos critérios: português, matemática e, recentemente, ciências; **2.** A modernização do Ensino Médio, no sentido de flexibilizar o currículo

por áreas de conhecimento, voltando-se para as aptidões dos alunos e das unidades escolares (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p. 361). O governo por meio da contrarreforma adota a velha prática política de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais.

Contudo, se em toda a composição curricular e na organização da escola não existir espaço para trabalhos não correspondentes às disciplinas, tudo indica que não vai ocorrer o trabalho formativo de um cidadão criativo, ético, político, criador, capaz de exercer sua autonomia. Fica evidente que atualmente a principal intenção destas políticas e planos para a educação básica dizem respeito a metas, índices e resultados estatísticos. Segundo Freitas (2017), “Com isso, o mundo todo que passa por esta onda de avaliações censitárias classificatórias sabe que os estudantes são treinados em certas estratégias mecânicas de responder às questões tomando por base o que caiu em exames passados.”

Em uma sociedade de grande desigualdade social seguir avaliações e exames é definir o futuro da sociedade e dos estudantes pela mera meritocracia como se ela pudesse ser a medida para todos. Ou seja, em uma sociedade profundamente desigual, posições sociais e profissionais alcançadas com base apenas no mérito acabam por introduzir na escola a cultura do merecimento como o parâmetro de todo tipo de processo seletivo, o que para o ensino privado se converte em propaganda e divulgação para assim receber mais alunos e dinheiro. Essa formação com preocupação mecanicista baseada em testes desfavorece o desenvolvimento dos potenciais do estudante em seus múltiplos aspectos humanos e produtivos. Contribui ainda para o fortalecimento das avaliações nacionais, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente e enfraquecimento da autonomia dos professores (FREITAS, 2017).

O novo texto que rege o ensino médio, no art. 3º que recebe o §2º e §3º, retira-se a obrigatoriedade de várias disciplinas estruturantes da cultura geral e humanista, permanecendo em somente duas disciplinas:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017).

Durante toda a tramitação da medida provisória várias entidades¹³ se manifestaram contra a retirada da obrigatoriedade das disciplinas, além da redução de suas cargas horárias. É de grande complexidade a elaboração de uma política curricular nacional que acaba impossibilitando a adoção de projetos pedagógicos tão homogêneas como a que pretende a contrarreforma, ao ponto de ameaçar a autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, que em seus projetos se preocupam em atender as demandas formativas e as realidades locais.

Na arquitetura reformada do ensino médio, o significado da obrigatoriedade dos “estudos e práticas” da Filosofia (bem como dos demais conteúdos curriculares presentes nesta artimanha legal) é seu esvaziamento na formação estudantil. O decreto simplesmente retira do horizonte os anos de debate que consideram a Filosofia disciplina fundamental para a formação cidadã, algo presente nas manifestações de algumas emendas parlamentares, muitas delas sustentadas pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006 que recomenda a obrigatoriedade da disciplina na matriz escolar, uma vez que se trata do valor “para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (CARNEIRO, 2017).

Qual será o destino das ciências humanas com a nova lei? Por que não atuar, como nas demais áreas, em relação com as tecnologias. Um dos objetivos do MEC propostos na nova lei é estabelecer o protagonismo juvenil; um começo para isso acontecer seria fornecer as ferramentas. As disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia não são exclusivas desse processo, mas são ferramentas importantes para estimular o protagonismo juvenil. O desprezo com o caráter dessas disciplinas designadas de “estudos e práticas” corresponde ao modo como o governo pretende resolver a crise da educação, estabelecendo um novo currículo sem a construção coletiva e democrática.

Do ponto de vista da organização curricular, a MP nº 746/2016 retoma um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar, trazendo de volta a divisão por opções formativas. A formação básica comum que atualmente é garantida nos três anos do Ensino Médio passaria a ser dada em apenas a metade desse tempo e, após isso, o (a) estudante seria dirigido (a) a um ou outro itinerário formativo (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou formação técnico-profissional), a critério do sistema do ensino. Essa medida, além de significar uma perda de direito e um enorme prejuízo com relação à formação da juventude, fere a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico, o que hoje está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que será alterado pela Medida Provisória (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016).

¹³ Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e a Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM).

Pensando na Lei 13.415/2017, percebe-se uma enorme tendência na valorização estritamente profissional, preocupada apenas em satisfazer interesses imediatos, desvalorizando os conteúdos relacionados à formação humana, aos conteúdos de uma “escola desinteressada”. Para Gramsci (2001, p33), “a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite”. A “cultura desinteressada” relaciona-se com atitudes que valorizam uma cultura ampla, exercida coletivamente e a absorção e assimilação pelo estudante de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido.

As próximas alterações e artigos da Lei 13. 415 apresentam elementos do caminho efetivado pelo governo e que Gramsci (2001, p. 32) já denunciava em seus escritos:

Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista”, destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação.

Gerando-se assim um retrocesso ao reforçar a continuidade da dualidade na educação pública brasileira. A educação caminha, com a reforma do ensino médio, próxima do que a constituição de 1937 determinava em seu artigo 129:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

O “novo ensino médio” tem raízes profundas na efetivação da dualidade escolar brasileira e do seu aprofundamento. A ênfase na formação técnica e prática se dá em proporção contrária a desvalorização da cultura geral, a Lei 13.415 continua no processo de alteração ao terceiro artigo da LDB:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

A ideia de “domínio dos princípios científicos e tecnológicos” e “conhecimentos de Linguagem”, reforça a ideia da educação sendo guiada pelas transformações no campo da produção e no da organização do trabalho. O resultado da função da mesma aos interesses do mercado produz a fragmentação das suas finalidades educacionais com o predomínio do caráter profissionalizante sobre o formativo.

A Lei 13.415 prossegue com as alterações no currículo:

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

I - línguas e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (BRASIL, 2017).

Pela contrarreforma o currículo do ensino médio será definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A lei 13.415 determina como a carga horária do ensino médio será dividida. Todo o conteúdo trabalhado em sala vai estar dentro de uma das seguintes áreas, que são chamadas de "itinerários formativos"; se antes eram repartidas entre línguas, matemática, ciências naturais, ciências humanas e formação técnica profissional, agora tais áreas recuperam aparentemente uma articulação já conhecida nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Respectivamente, as áreas de conhecimento passam a se chamar: línguas e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências naturais e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e, sintomaticamente, sem alterações, formação técnica e profissional. As escolas, pela nova lei, não são obrigadas a oferecer aos alunos todas às cinco áreas, mas deverão oferecer ao menos um dos itinerários formativos, retirando e reduzindo o que a LDB determinava como diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição; IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 1996).

Em defesa de seu projeto de reforma do ensino médio o governo divulga a “Flexibilização do currículo”, que possibilitará ao jovem escolher uma dimensão entre cinco ênfases curriculares formativas, sendo quatro delas em áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e uma de formação técnica e profissional. Ao afirmar que a base do novo Ensino Médio encontra-se no protagonismo dos jovens, ressalta que essa “flexibilização” permite esse protagonismo, pois possibilita que o estudante defina por si qual ênfase formativa deseja final de sua formação básica. Mas, ao contrário do que o governo divulga, os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante. Estes itinerários serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. E, considerando-se o reforço da Emenda Constitucional 95/2016, as escolas não poderão aumentar o efetivo de pessoal, o que possivelmente dificultará a disponibilidade de profissionais para ofertar todas ou mais de uma das ênfases curriculares.

A Lei 13.415 em sua concepção não considera as diretrizes curriculares nacionais do Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação básica, rompendo com as concepções curriculares existentes e resultados de um debate mais amplo, impondo limitações à aprendizagem estudantil. O governo tenta criar a ideia de que o problema curricular do ensino médio encontra-se na rigidez do currículo. O que a reforma carrega em sua essência, ao contrário do que ela afirma, é na verdade uma maior rigidez legal do que a da LDB que ela altera. Onde se encontra essa “rigidez” na LDB? Na realidade ela é uma lei com grande flexibilidade, cujos princípios são a descentralização e responsabilização dos entes federados. Ao tratar dos currículos do Ensino Fundamental e Médio a LDB, em seus parágrafos, não determina qual a forma de organização esses currículos devem ter ao comporem a base nacional comum e a parte diversificada.

Os parágrafos seguintes mostram a disposição do atual governo em diminuir os investimentos do acesso de estudantes ao ensino superior, mantendo-os pobres e periféricos em cursos opcionais de nível médio, a depender da disponibilidade de vagas nos sistemas de ensino. O § 6º traz a “possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho”, acelerando um processo educacional cada vez mais reduzido e veloz. O § 8º aumenta a burocratização para a oferta de cursos: “A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017).

O “Novo Ensino Médio” do governo Temer apresenta muitas características do Decreto 2208/97, como a modularização introduzida pelo § 10. Além das formas de organização previstas

no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica (BRASIL, 2017). O que contribui para a redução, ou eliminação, das disciplinas clássicas e da carga horária e se transforma em mecanismo de organização curricular que estimula, ou facilita, a introdução da pedagogia das competências¹⁴. Além disso, a flexibilização dos currículos com a modularização no Ensino Médio e na Formação Profissional é estratégia para a racionalização dos investimentos e otimização da relação custo-benefício (RUSSO, 2006).

[Há] A possibilidade da oferta de créditos disciplinares, tal como no ensino superior. As demais formas já estavam contempladas na Resolução CNE/CEB 2/2012. O sistema de crédito, porém, pode acarretar dois problemas: o primeiro, no sentido de maquiar a evasão escolar, pois o estudante pode matricular-se e na sequência trancar a disciplina, mas sua matrícula continuará computada no sistema. Em última análise, esse mecanismo distorcerá os índices do Ideb, que são medidos pela conjugação das notas da Prova Brasil/Saeb e pela evasão. O segundo problema refere-se à possibilidade de extensão indeterminada do período de conclusão do ensino médio, que poderá levar 5, 10 ou mais anos. E isso compromete a qualidade da aprendizagem e incentiva a distorção idade-séria. Por essas razões, a CNTE não concorda com a adoção de créditos disciplinares no ensino médio, devendo ser mantido o caráter da oferta regular em tempo pré-determinado para a conclusão dos cursos, seja na forma presencial ou de EJA (CNTE, 2016a).

O texto da contrarreforma abre espaço para novos formatos de aproveitamento da carga horária do ensino médio. Com as novas regras, no lugar dos três anos será possível organizar o currículo em módulos ou adotar o sistema de créditos ou disciplina, como ocorre nas universidades. Tem-se um modelo de ensino compatível com o perfil de educação exigido pela perspectiva neoliberal, de fragmentar, individualizar e desorganizar a juventude e, conseqüentemente, desmobilizar seu potencial questionador e transformador. Para Cunha (2007), o sistema de créditos foi adotado no Ensino Superior para reduzir a possibilidade organizativa dos estudantes.

Ainda no Artigo 36 no § 11º “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017). A parceria-público-privado aparece novamente e sem regulamentação do Estado ou fiscalização.

Outra questão preocupante é a possibilidade de admissão de professores reconhecidos apenas pelo seu “notório saber”. Esta possibilidade da prática docente se pauta no reconhecimento público pelos sistemas de ensino dos conhecimentos e experiências do professor sem que esse

¹⁴ O conceito de competência não é novo. Ele começou a ser discutido mais amplamente na área pedagógica a partir da década de 1990, destinando-se ao ensino de crianças nas séries iniciais. No entanto, o conceito de competência ganhou tamanha amplitude que acabou incorporado pelo meio empresarial e industrial, que encontrou nele um aliado para os modelos recentes de gerenciamento de pessoas, baseados nos ideais da qualidade total. O modelo de gerenciamento/produção fundamentado na qualidade total baseia-se no aproveitamento máximo dos recursos humanos e materiais na produção (PERRENOUD, comunicação pessoal, setembro, 2000). Philippe Perrenoud e a Teoria das Competências. Disponível em: <<http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/14867.pdf>> Acesso em: 25 ago 2017.

passa necessariamente pela formação certificada das licenciaturas. O “notório saber” na contrarreforma passa a ser válido para desempenhar a função de professor:

Art. 61º inciso IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

Abrem-se aqui precedentes para uma nova modalidade de formação de professores, com chance de que isso se generalize como estratégia de formação. Essa perspectiva do professor contratado a partir do “notório saber”, sem necessariamente passar pela formação das licenciaturas em instituições de ensino Superior, possibilita um tipo de “certificação” inspirado em organizações existentes nos Estados Unidos, como por exemplo, a *Teach For América*¹⁵ (TFA), uma ONG americana que está internacionalizada sob o nome de *Teach For All* e que “forma professores em seis semanas e é sustentada com dinheiro que inclui financiamento privado oriundo de Fundações da Família Walton e de Bill Gates” (FREITAS, 2016, p. 01). No Brasil, segundo Freitas (2016), já existe uma “Organização social ‘sem fins lucrativos’ de formação de professores chamada ‘Ensina Brasil’ financiada pela Fundação Lemann e Itau Social, entre outras” (FREITAS, 2016, p. 01). Para esse autor, no Brasil a ideia é a mesma, ou seja, preparar professores temporários, procedentes de quaisquer cursos específicos superiores para fornecê-los aos “governos-parceiros”, ganhando salários mais baixos do que os estatutários, que passarão por um treinamento de cinco semanas e estarão “preparados” para serem despachados a um período de dois anos de “treinamento em serviço” como professores.

O notório saber representa a retirada daquilo que os profissionais da educação têm em específico, que é a formação do processo de ensino-aprendizagem, da didática. A formação pedagógica é algo central no processo educacional e não pode ser desenvolvida e resolvida em cinco semanas.

Definindo-se como mediação escolar dos objetivos e conteúdo do ensino, a didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre docência e aprendizagem. [...] O processo didático de transmissão/assimilação de conhecimentos, habilidades e valores tem como culminância o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, de modo que assimilem ativa e independentemente os conhecimentos sistematizados (LIBÂNEO, 1990. p.52).

¹⁵ Conferir <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/> e <https://www.teachforamerica.org/>. Acesso em: 12/03/2017.

Para um professor lecionar é indispensável possuir conhecimentos pedagógicos mínimos tais como teorias do currículo, didática, avaliação escolar, teorias de aprendizagem, métodos e técnicas de ensino, além de uma variedade de outros conhecimentos. Se já temos uma situação de qualidade bem frágil na educação brasileira com a formação de professores em três anos. Imagine-se como se dará a formação e contratação daqueles que deverão demonstrar o “Notório Saber”? Imagine-se que crianças se tornarão “cobaias” de professores temporários (FREITAS, 2016), ainda mais mal preparados e mal remunerados do que o visto atualmente?

O texto da lei também cita atividades *on-line* no 3º Artigo do § 8º “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*” (BRASIL, 2017). Atividades *on-line* são mais baratas do que os investimentos necessários na infraestrutura da instituição. O governo alguns meses depois, por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, atualizou a legislação sobre o tema e regulamentou o ensino a distância no país para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio. As mudanças devem atender ao Novo Ensino Médio e ainda terão seus critérios definidos pelo MEC em conjunto com sistemas de ensino, Conselho Nacional de Educação (CNE), conselhos estaduais e distrital de educação e secretarias de educação estaduais e distrital, para aprovação de instituições que desejam ofertar Educação a Distância (EaD).

O governo repassou aos Estados a responsabilidade de definir as regras para a EaD, inclusive a proporção de conteúdo das aulas que poderão ser ofertadas a distância. Essa alteração na legislação desperta a possibilidade de uma entrada “em massa” da EaD no ensino médio, sem critérios qualitativos, tal medida possibilita ainda mais o aprofundamento da divisão e do afastamento da perspectiva de integração do ensino geral e técnico. As escolas com maior estrutura física e orçamento terão uma maior possibilidade de conseguir oferecer todos os itinerários formativos. Escolas públicas brasileiras com estrutura e orçamentos reduzidos, que são em maior número no país, e possivelmente não terão condições de ofertar todos os itinerários curriculares provavelmente optarão pela EaD.

3.3. Medidas governamentais e o futuro do ensino médio integrado

Diante dessa “nova” ordem escolar, exposta até aqui, algumas reflexões devem ser realizadas: será uma grande limitação educacional a existência de uma base nacional comum curricular, em um país de enormes dimensões territoriais como o Brasil. Muitas das diretrizes da Lei 13.415/2017 podem caracterizar retrocesso, distanciando cada vez mais a educação da perspectiva de um desenvolvimento omnilateral da juventude. Trata-se de uma contrarreforma que restringe o ensino e que desmonta o PNE, que orientava a ampliação da educação pública com maior qualidade, dificultando o acesso dos filhos da classe trabalhadora educação sistematizada de qualidade, e restabelece a divisão do ensino médio em dois: um para a classe trabalhadora, com foco no mercado de trabalho, e outro para os filhos da classe dirigente. Que determina as escolhas dos estudantes, pois o aluno que decidir mudar a área de atuação profissional no futuro, necessitará refazer as disciplinas não cursadas.

Com a Lei 13.415/2017 a BNCC será a referência nacional obrigatória para que as escolas desenvolvam seus projetos pedagógicos. No dia 6 de abril de 2017 foi liberada a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017) para o ensino infantil e fundamental. A base do ensino médio passava por revisão por causa da aprovação do projeto de reforma do ensino médio.

Destaca-se aqui alguns pontos que podem ajudar na compreensão das reflexões anteriores: Ensino religioso foi excluído da terceira versão; Conteúdo de história passa a ser organizado segundo a cronologia dos fatos; Língua inglesa será o idioma a ser ensinado obrigatoriamente; Conceito de gênero não é trabalhado no conteúdo; Texto aponta 10 competências que os alunos devem desenvolver ao longo desta fase da educação; Toda criança deve estar plenamente alfabetizada até o fim do segundo ano; Educação infantil ganha parâmetros de quais são os "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" para bebês e crianças com menos de seis anos.

A BNCC para o ensino infantil e fundamental retira o ensino religioso como disciplina, o que anteriormente era oferecido aos alunos do ensino fundamental nas escolas públicas em caráter optativo. A totalidade vai perder sentido com o novo documento determinando que o conteúdo de história seja organizado segundo a cronologia, acabou sendo uma reprodução, do que foi adotado nos últimos anos, nos currículos, nas propostas pedagógicas e principalmente nos livros didáticos mais tradicionais, a organização em uma perspectiva cronológica, mais preocupada com exemplos convencionais do que com uma formação e conhecimentos amplos. O inglês passa a ser o idioma

obrigatório para ser ensinado nas salas de aula a partir do 6º ano do ensino fundamental, retirando o que era estabelecido anteriormente que dava a cada comunidade escolar a opção de escolher as línguas estrangeiras a serem ministradas.

O atentado ao que podemos chamar de diversidade da sociedade brasileira começa quando se retira o conceito de gênero do conteúdo a ser trabalhado, trata-se de um retrocesso para a garantia da diversidade, conquista recente. O Estado está se desresponsabilizando de atividades, programas, políticas públicas, campanhas e materiais pedagógicos que permitam a garantia da solidificação de uma cultura e educação que visem de maneira mais incisiva combater discriminações contra pessoas homossexuais e transgêneros, assim como a violência contra a mulher.

A BNCC aponta ainda 10 competências que os alunos devem desenvolver neste período educacional, competências cognitivas, sócio emocionais, que incluem o exercício da curiosidade intelectual, o uso das tecnologias digitais de comunicação e a valorização da diversidade dos indivíduos. O exercício da valorização da diversidade dos indivíduos é algo que a elaboração da própria BNCC não respeitou, mas que deve ser desenvolvido nas crianças como competência. O favorecimento da escolarização precoce, com o adiantamento da alfabetização concluída no segundo ano.

É possível prever com essa pequena análise da BNCC para o ensino infantil e fundamenta o que se encontra em desenvolvimento e está por vim na BNCC para o ensino médio, os fundamentos pedagógicos das Bases Curriculares comuns estão sendo guiados por uma diretriz pragmática, utilitária, de fundo neoliberal onde se prioriza o indivíduo, a busca por bons resultados em rankings de educação com o objetivo de formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho, de preferência imunes a qualquer aparato crítico.

A BNCC (2017) deixa absolutamente clara a vinculação da proposta com a formação por competências, escalonadas em três níveis: gerais (cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais), por área e por componentes curriculares, as quais conduzem aos objetivos de aprendizagem, expressos nas unidades curriculares de cada componente e formulados de acordo com um esquema fechado: um verbo que define o processo cognitivo, modificadores que explicitam o contexto, nível de complexidade e/ou maior especificação da aprendizagem esperada; e um objeto (conteúdo) (FERRETI, SILVA, 2017).

A reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) afirma que a Base Nacional “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Não se fala em disciplina. Na realidade, também não serão obrigatórias, permitindo ainda que as mesmas possam

ser diluídas em itinerários formativos, valendo o mesmo para áreas como geografia, história e química.

A diluição e diminuição de ciências que possuem uma rica fundamentação teórica construída ao longo da história, aprofundará ainda mais os problemas atinentes à formação básica dos jovens. Não menos impactante serão os danos epistemológicos e os prejuízos no processo de construção de conhecimentos. O Ensino Médio se transformará em um líquido indigesto e carregado de conteúdo sem nexos, isso porque um professor de biologia, por exemplo, não é formado para trabalhar com química, e vice e versa. A aberração será ainda maior com os pseudoprofessores e seus “*obtusos saberes*”. Não é difícil imaginar no que isso vai dar. Uma aula de absurdos ou balaio de parvoíce? (CASTILHO, 2017).

A Lei 13.415/2017 ressuscita velhos fantasmas que ameaçavam o direito a educação integral. A divisão entre o aprendizado intelectual e profissional retorna para fomentar os interesses de empresários. O cenário aponta para o aumento quantitativo e expansão de escolas técnicas privadas e as faculdades particulares, com curso à distância e seus pacotes de ensino de qualidade questionável. Os prejuízos não são meramente específicos para essa ou àquela disciplina, ele abrange a educação em sua totalidade, mas atingindo especialmente os estudantes da escola pública, que terão sua formação afetada, determinada e seu ingresso na universidade pública ainda mais dificultado.

Segundo Motta e Frigotto (2017) a reforma do ensino médio, protagonizada pelos arautos do golpe de Estado, consumado no dia 31 de agosto de 2016, condensa um tríplice retrocesso e, de forma pior,

I - retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Lei no 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência;

II - retroage à Lei no 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento;

III - retoma, em um outro contexto e dentro de um estado de exceção, o ideário da política de Paulo Renato de Souza. Agora sequer precisam postergar as medidas, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no 9.394/1996. Retoma, de forma pior, o Decreto no 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do Medio-Tec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação (MOTTA, FRIGOTTO, 2017, p.367-368).

Esse “novo” ensino médio faz lembrar um trecho do poema “A parada do Velho Novo”, de Brecht (2000) que diz o seguinte:

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo. Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém antes havia cheirado. [...] Assim marchou o Velho, travestido de Novo, mas em cortejo triunfal levava consigo o Novo e o exibia como Velho. O Novo ia preso em ferros e coberto de trapos; estes permitiam ver o vigor de seus membros. E o cortejo movia-se na noite, mas o que viram como a luz da aurora era a luz de fogos no céu. [...]

O “velho travestido de novo” da reforma do ensino médio brasileiro se arrasta em “novas muletas” e se exhibe como novo. O atual governo muda as vestes, “exala novos odores de putrefação”, mas apresenta ares de novidade, e o novo permanece ainda acorrentado, cobertos de trapos na república brasileira. O ensino médio integrado, que apresenta potencialidade de superar um sistema educacional dual dinamizador da divisão de classes, da desigualdade social e da limitação das potencialidades humanas, apresenta “vigor nos seus membros”, mas foi coberto em trapos e segue acorrentado apresentado como velho pelo governo Temer e seus fiéis escudeiros.

Nos anos 90, as reformas foram dirigidas por Renato de Souza, hoje quem dá continuidade a velha política educacional é sua fiel escudeira Maria Helena Guimarães de Castro que ocupa, após o golpe, a Secretaria Geral do MEC e, na prática, direciona todas as ações desse governo na educação. A concepção da Medida Provisória nº 746/2016 que agora é a Lei 13.415/2017 é de sua autoria e que, ao separar o Ensino Técnico do Ensino Médio, trasveste de novo a velha concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns e a formação para o trabalho para outros.

Ao analisar a Lei 13.415/17 o cenário que se desenvolve da contrarreforma é algo parecido com a reforma de Gustavo Capanema no período do Estado Novo no governo de Getúlio Vargas. Com efeito, cada “lei” orgânica referia-se à articulação do ramo de ensino em questão com o superior. Até então, não havia possibilidade para concluintes de cursos não secundários se candidatarem aos exames vestibulares. Depois delas, os egressos de cursos médios profissionais passaram a ter acesso muito restrito ao ensino superior, podendo se candidatar apenas aos cursos relacionados com os que haviam feito. Os concluintes do segundo ciclo do ramo secundário jamais tiveram restrições de candidatura (CUNHA, 2017).

Outro aspecto grave da Lei, com repercussões na educação superior diz respeito à formação do magistério. A Lei ultrapassando seus limites e ferindo a autonomia das universidades brasileiras dispôs (§8º, do art.62/LDB) que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão

por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Ora, essa é uma concepção de formação docente que pretende “enquadrar” que os professores só podem “aprender” a dar aulas, sobre o conteúdo que o MEC determinar. Essa concepção já fora adotada por membros do Conselho Estadual de São Paulo, em especial, por parte de conselheiras que hoje fazem parte ou assessoram o MEC (Maria Helena Castro, Guiomar Namó de Mello, Rose Neubauer da Silva) (GRUPO DE TRABALHO DE POLÍTICA EDUCACIONAL-USP, 2017).

Uma lei que nasce de uma medida provisória e que se direciona na contramão de mais de 500 propostas de alteração (emendas parlamentares, não acatadas) e que, ainda como medida provisória, recebeu durante seu trâmite no parlamento inúmeros protestos e manifestações de associações científicas, sindicais e foi negado em consulta eletrônica; uma contrarreforma em que o presidente da república precisou fazer propaganda positiva na mídia, indica tendências temerosas para o futuro do país.

Motta e Frigotto (2017) descrevem essas ações governamentais como uma “reforma” que imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização – fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador –, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há mais sujeitos históricos, mas alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do problema apresentado nesta pesquisa teve como ponto de partida a política de educação profissional e sua relação com ensino médio. O desenvolvimento da política de educação profissionalizante gerou vários debates sobre a proposta de formação ampla mediante a integração do ensino geral com o profissional, e lançou desafios a serem enfrentados pela sociedade e instituições educacionais, questionando a clássica dualidade educacional presente em toda a construção do sistema educacional brasileiro.

As reflexões iniciais permitiram revelar a estrutura na qual o sistema educacional brasileiro se formou e se desenvolve para com isso viabilizar os meios de efetivar a integração do ensino geral com o profissional. Em se tratando de um desses meios, a política de educação nacional sempre se resguarda em reformas para desenvolver ou retroagir o sistema educacional e em particular a integração do ensino geral com o profissional.

A análise conferida a um grupo específico do processo de políticas públicas – a Emenda à Constituição de nº 95 e a lei 13.415/2016 – buscou não apenas uma melhor compreensão sobre a esfera de atuação e caracterização do atual governo, mas também uma visão mais detalhada e marcada por nuances importantes sobre tendências para o futuro da educação em um governo resultante de um golpe.

Consideramos que a pesquisa se encontra em andamento, pois as transformações analisadas estão em pleno curso. No entanto, os dados sistematizados podem contribuir significativamente para a continuidade de análises e à reflexão e aprofundamento de questões sobre os rumos e significados dessas mudanças, por estabelecer a educação básica como um campo em disputa no Brasil.

Em todo o percurso humano historicamente existiu e existe a preocupação com o planejamento do futuro. Um projeto serve para se planejar o futuro, antever suas tendências e perspectivas, controlá-las, aproximar o desejo àquilo que se almeja, planejar intenções e ações. Todo projeto tem uma intencionalidade e é expressão da vontade, seja social, seja individual. Os projetos políticos, profissionais, sociais, econômicos, culturais e educacionais, entre outros, não poderiam ficar de fora. Dessa forma, a contribuição da teoria de Antonio Gramsci – do seu projeto de escola, de formação humana –, essencial para a proposta de integração do ensino médio a educação profissional, instigou e auxiliou a se olhar a realidade da reforma do ensino médio brasileiro atual através da lente da criticidade, questionando-se as estruturas responsáveis pelo

desenvolvimento da educação na sociedade brasileira. Neste sentido, o enfoque aferido à educação deu-se a partir da preocupação apontada por Gramsci de que o Estado efetivamente democrático tem o dever de oferecer uma escola gratuita aos governados, de integração de uma formação técnica e geral que lhes ofereça também as condições de governar aqueles que os governam.

A discussão da educação nos escritos de Gramsci situava a escola como dever do Estado e vinha acompanhada do debate acerca da “escola comum, única e desinteressada”, o que desvelava e fazia a crítica ao paradoxo entre a formação científica e humanista destinada à elite burguesa e a formação técnica voltada à classe trabalhadora. Em consonância a isto, buscou-se nesse trabalho observar nas políticas públicas do Estado brasileiro os elementos que permitem compreender se essas políticas têm atuado em direção a uma educação que integra a educação geral a profissional, ou se, ao contrário, elas dividem e aprofundam a separação da formação geral da profissional, o resultado é de essa perspectiva de integração acabou por ser totalmente solapada pela aprovação da reforma do ensino médio, pelo governo atual.

O ensino integrado, politécnico, educação omnilateral e escola unitária não são meros sinônimos, mas integram o mesmo universo de ações educativas quando se fala de ensino médio integrado a educação profissional. Ao tratar da formação integrada, relacionando-a uma compreensão de politecnia e de uma escola unitária refere-se a uma educação articulada ao trabalho como instrumento possibilitador do desenvolvimento de potencialidades humanas e de emancipação da sociedade capitalista.

As informações analisadas nas reflexões teóricas e empíricas sobre a atuação do Estado por meio das políticas públicas demonstram que a situação da educação escolar brasileira é de fato merecedora de maior atenção. Em uma perspectiva dialética é possível abordar a compreensão dos meandros contidos no processo de reforma do ensino básico como resultado das políticas públicas do governo. Toda política de educação ao mesmo tempo reflete e contribui para um projeto de sociedade, nesse sentido a pesquisa deixou evidente que as ações de governo Temer, em sua maioria, buscam “resoluções” de problemas históricos em curto prazo, estabelecidos desde sua gênese, construção e implementação de forma unilateral e fragmentada.

Quanto à contrarreforma do Ensino Médio, mediante imposição autoritária de uma medida provisória, ela coaduna com a Emenda à Constituição de nº 95, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora, mediante o congelamento dos recursos públicos. Tais ações representam uma fase obscura do atual projeto da classe dominante brasileira, e sua marca é antinacional, antipovo, anticultura, antieducação pública, sustentada em bases político-econômicas de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual.

A Emenda à Constituição de nº 95 e a lei 13.415/2016 constituem-se o pontapé inicial do aprofundamento da já precária educação pública, agravam-se as inúmeras dificuldades no cotidiano da escola pública brasileira e limitam a sua capacidade de universalizar matrículas na educação infantil e no ensino fundamental e médio. São também responsáveis por inviabilizar o Plano Nacional de Educação; de desmonte dos serviços públicos para justificar terceirizações, privatizações e transferências desses serviços para a iniciativa privada, ao mesmo tempo em que os recursos do Estado, antes destinados às políticas públicas, migram para o setor financeiro. Os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados, o aumento da oferta de cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão ao encontro da ideologia do capital humano, o que evidencia a estreita relação entre a Emenda Constitucional de nº 95 e a lei de nº 13. 415.

A lei 13.415/2017 além de apresentar uma forma verticalizada, unilateral e autoritária do exercício da política educacional, apresenta um conteúdo que esvazia a formação no Ensino Médio, rompendo com o prescrito na Lei de Diretrizes e Bases, de consolidação e de reforçar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; possibilitar a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com a devida preocupação em desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico. Os estudos empreendidos nesse trabalho e a análise da experiência histórica do sistema educacional brasileiro e dos documentos relacionados à nova lei aprovada para regulamentar o ensino médio, além dos cortes dos recursos financeiros para os gastos sociais, indicam que essa reforma é, na realidade uma contrarreforma, que não apresenta tendências positivas para a educação brasileira, nem no presente nem para o futuro.

Com o atual presente possivelmente o futuro vai repetir o passado, ou não? O futuro sempre está em aberto, dependendo da correlação de forças e da capacidade de luta das classes e grupos na disputa de projetos diferentes.

Essa contrarreforma apresenta características de três momentos importantes da história passada, na implementação de políticas educacionais no Brasil: da ditadura Vargas; da ditadura militar de 1964; e as políticas neoliberais da década de 1990. Todos esses períodos se assemelham por resultarem no aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais, oferecendo “pistas” das tendências futuras para o ensino médio e dos rumos que o Brasil está seguindo, caso não haja reação e lutas por parte da massa da população brasileira.

Foram anos e vários espaços conquistados com muita luta, que acabaram mobilizando reflexões e ações para o processo de integração entre ensino médio e educação profissional, já que o projeto de criação dos Institutos Federais objetivou a expansão da educação profissional, que almejava à articulação do projeto escolar com as demandas de desenvolvimento sócio econômico

local e regional e com os segmentos públicos e privados, buscando também a redução das desigualdades sociais. Hoje esse projeto encontra-se, diante da efetivação dessas reformas, ameaçado e desestruturado. Na realidade brasileira, tanto as reformas em curso, como a escola atual, não privilegiam o saber popular, nem a relação entre teoria e prática que interessa aos trabalhadores. Não transmite o que é efetivamente produzido pelas classes populares, mas sim o que é preparado para elas e para a sua inserção no modo de produção.

A educação sempre foi diretamente influenciada pelas características e necessidades impostas pelos modelos de desenvolvimento econômicos adotados em nosso país. A educação não se desenvolve de uma maneira positiva se mantida sob a lógica economicista, porque é mais uma ideologia e reforça uma lógica dual de educação. Existe um limite para o exercício de políticas públicas através de decretos, não se pode instituir as transformações mais profundas de que necessita a educação profissional técnica de nível médio na forma integrada. Para que o futuro não repita o passado é necessário ir além, e garantir mudanças mais substanciais, como, por exemplo, atender às reivindicações de aumento de financiamento público à educação, as instituições possam se colocar nesse espaço do arranjo produtivo local, defender ações legais que estabeleçam a educação no sentido de torná-la pública, de qualidade, relacionando trabalho, ciência e cultura.

A nossa perspectiva em defesa do ensino médio integrado se encontra voltada amplamente para a questão das humanidades, para a cultura, a arte, o pensamento crítico e o trabalho como princípio educativo, que realize as bases para a implantação do ser no mundo, não busca a adequação e conformação desse ser no mundo como ele é. Essa é diferença primordial entre um futuro que repete o passado e um futuro que nunca foi trilhado na educação e realidade brasileira, emancipando a classe trabalhadora e possibilitando-a ser sujeito de sua própria história.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. Disponível em: <http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2016/10/artigo-MORTE-DO-PNE.pdf> Acesso 15 fev 2017.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. *Pespectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004.

_____. FRIGOTTO, Gaudêncio. XI. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. IN: Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento (2003-2014). Rio de Janeiro, 2016.

BAUAB, Maria Aparecida R. O ensino normal na Província de São Paulo: 1846 – 1889. 2v. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São José do Rio Preto, 1972.

BRECHT, Bertold. *Poemas* (1913-1956). Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. A Filosofia enquanto estudos e práticas. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/1073-a-filosofia-enquanto-estudos-e-praticas> . Acesso em :27 fev 2017.

CASTILHO, Denis. Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>. Acesso em 30 jun 2017.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Disponível em www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf Acesso em 23 jun 2017.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da reforma do Ensino Médio. 2016a Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino_medio_analise_CNTE.pdf . Acesso em :16 fev 2017.

_____. Análise da Proposta de Emenda à Constituição (PEC 241/2016), que trata do novo regime fiscal da união e da suspensão das vinculações de receitas para a educação e a saúde. Disponível em: http://cpers.com.br/wp-content/uploads/2016/08/PEC-241_analise_CNTE.pdf . Acesso em :16 fev 2017.

Conselho Federal de Economia. Disponível em: http://cofecon.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3382%3Acofecon-diz-nao-a-pec-241&catid=206%3Anotas-oficiais&Itemid=840 . Acesso em :16 fev 2017.

COSTA, Ana Maria Rayol da. Integração do Ensino Médio e Técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/ Campus Castanhal. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Belém, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson, A época neoliberal. “V Seminário Internacional Gramsci”, promovido pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, São Paulo, 28-30 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=790>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. KONDER, Leandro. Prefácio. In: GRAMSCI, A. Conceção dialética da história; Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

_____. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. 2ª ed. Riode Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, L. A. A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª ed. SP: Unesp, 2007

_____. Ensino médio: atalho para o passado. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

FERNANDES, Florestan. A sociologia no Brasil: contribuição par o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017.

FERRETI, Celso João, SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FERRI, Franco. Política e História em Gramsci. IN: BADALONI, Nicola. Liberdade individual e homem coletivo em Antonio Gramsci. (Atas do Encontro Internacional de Estudos Gramscianos, Florença, 9-11 de dezembro de 1977) Civilização brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

FREITAS, Luis Carlos de. “Notório saber”: vire professor em 5 semanas. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. O que medem os exames?. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/08/14/o-que-medem-os-exames/>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc. vol.26 nº.92. Campinas Oct. 2005.

_____. Concepções e mudança no mundo do trabalho e o ensino médio. IN: FRIGOTTO, G. RAMOS, M. CIAVATTA, M. (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Projeto Societário, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional: O paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. IN: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societários de desenvolvimento (2003-2014). Rio de Janeiro, 2016.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, Vol. 1: Introdução ao Estudo da Filosofia, A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

_____. Cadernos do cárcere, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. Concepção dialética da história; Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

_____. Quaderni del Carcere: A cura di Valentino Gueratana. Seconda Edizione. Volume primo, secando, terzo e quarto. Edizione Critica dell'Istituto Gramsci. Torino: Ed. Einaudi, 1975.

GRUPO DE TRABALHO DE POLÍTICA EDUCACIONAL -USP. A quem interessa a reforma do Ensino Médio do Governo Temer? 2017. Disponível em: <<http://www.correiocidadania.com.br/2-uncategorised/12397-a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio-do-governo-temer>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

JESUS, Antônio Távres de. O pensamento e a prática escolar de Gramsci, Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

LÊNIN, V. Perle della progettomania populista. In: Opere. Vol. II. Roma: Edizioni Rinascita, 1954, vol. II.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MACCIOCHI, Maria Antonietta. A favor de Gramsci; Tradução de Angelina Peralva. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1980.

MANACORDA, Mario A. Il marxismo e l'educazione, 1976.

_____. Marx e a pedagogia moderna / Mario Alighiero Manacorda; [tradução Newton Ramos-de-Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

_____. O Princípio Educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, K. & ENGELS, F. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Crítica do Programa de Gotha. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. – São Paulo: Boitempo, 2012.

- _____. O Capital: crítica da economia política. Editora Bertrand: Rio de Janeiro, 1989.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 63-73, set./dez. 2002.
- MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana,(Coleção Educadores) 2010.
- MOTTA, Vânia Cardoso da, FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, no. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.
- MOURA, Dante Henrique ; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira ; RAMOS, Marise Nogueira. Ministério da Educação. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base, 2007. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> . Acesso em :28 jun 2016.
- _____. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes – Vol. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set., 2010.
- _____. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-3317-int.pdf> > . Acesso em :21 nov 2016.
- _____; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Monica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.
- _____; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Monica Ribeiro da.. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 jul. 2017.
- MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. Manifesto do Movimento Nacional sobre a Medida Provisória: não ao esfacelamento do ensino médio. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.
- PILETTI, Nelson. História da educação no Brasil. São Paulo: Ática, 1997.
- PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico; tradução de Angelina Peralva, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Gramsci, Turner e Geertz – O Fim da Hegemonia do PT e o Golpe. Revista de @ntropologia da UFSCar, 8 (2), jul./dez. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1975). 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

RUSSO, Miguel Henrique. A reforma do ensino profissional: Governos FHC e LULA. 2006 Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/265033086_A_REFORMA_DO_ENSINO_PROFISIONAL_GOVERNOS_FHC_E_LULA> . Acesso em :27 fev 2017.

SHIGUNOV NETO, Alexandre.; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana. Dissertação – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

SOUSA, Mayara Viviane Silva de. Análise da política contemporânea brasileira através dos conceitos de Antonio Gramsci. I JOINGG e VII JOREGG, Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Fortaleza, 2016.

DECRETOS E LEIS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> . Acesso em :28 jun 2016.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/linha-do-tempo>> . Acesso em :28 jun 2016.

_____. Ministério da Educação. Programa Currículo em Movimento, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/curriculo_em_movimento_saibamais.pdf> . Acesso em :28 jun 2016.

_____. Lei 378, de 13 de janeiro de 1937 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em :15 abr 2016.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm> . Acesso em :15 abr 2016.

_____. Decreto-lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm> . Acesso em :15 abr 2016.

_____. Decreto-lei nº. 4.048, de 22 de janeiro de 1942b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm> . Acesso em :15 abr 2016.

_____. Decreto-lei nº.4.244 de 9 de abril de 1942c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em :18 abr 2016.

_____. Decreto-lei nº.6.141, de 28 de dezembro de 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em :18 abr 2016.

_____. Decreto-lei nº.8.529, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em :17 mai 2016.

_____. Decreto-lei nº.8.530, de 2 de janeiro de 1946b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em :17 mai 2016.

_____. Decreto-lei nº.8.621, de 10 de janeiro de 1946c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm> . Acesso em :17 mai 2016.

_____. Decreto-lei nº.9.613, de 10 de janeiro de 1946d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm> . Acesso em :17 mai 2016.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> . Acesso em :19 mai 2016.

_____. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em :19 mai 2016.

_____. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaatuizada-pl.html>> . Acesso em :19 mai 2016.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em : 20 mai 2016.

_____. Lei n.º 6.297, de 15 de dezembro de 1975. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6297-15-dezembro-1975-357263-retificacao-24032-pl.html>> . Acesso em : 14 set 2016.

_____. Constituição da Republica federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> . Acesso em : 23 mai 2016.

_____. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> . Acesso em : 24 mai 2016.

_____. Decreto-lei n.º 2.208 , de 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm> . Acesso em :30 mai 2016.

_____. Portaria n.º 646 , de 14 de maio de 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf> . Acesso em :4 jun 2016.

_____. Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm> . Acesso em :4 jun 2016.

_____. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>> . Acesso em :15 jun 2016.

_____. Decreto n.º 6.301 de 12 de dezembro de 2007a. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6301-12-dezembro-2007-566382-publicacaooriginal-89957-pe.html>. Acesso em 02 set 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013a Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192> Acesso em 16 set. 2016.

_____. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Senado Federal. Secretaria de Informação Legislativa, Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=251273&norma=270661>> Acesso em 21 fev. 2017.