

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: acirrar contradições e abrir brechas.

INTEGRATED SECONDARY EDUCATION: stir up contradictions and open gaps.

Rose Márcia da Silva¹

Ivonei Andrioni²

Ilma Ferreira Machado³

RESUMO

Neste artigo propomo-nos a discutir sobre as disputas, concepções e práticas conformatórias ou de resistência que permeiam a relação trabalho e educação no Brasil, tendo como pano de fundo as “contrarreformas” atuais. O objetivo é problematizar como a escola tem se apresentado como terreno complexo e contraditório, ora sendo subestimada na sua importância em relação à experiência concreta do trabalho como princípio educativo, ora sendo superestimada como formadora de profissionais para o mercado de trabalho. A modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPIEM), também denominada de Ensino Médio Integrado (EMI), é apresentada como materialidade e como resistência às contrarreformas.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Resistência. Contrarreformas.

ABSTRACT

In this article we propose to discuss the disputes, conceptions and conformist or resistance practices that permeate the relation work and education in Brazil, having as background the current "counter-reforms". The objective is to problematize how the school has presented itself as a complex and contradictory terrain, sometimes being underestimated in its importance in relation to the concrete experience of work as an educational principle, sometimes being overestimated as a professional trainer for the labor market. The modality of Integrated Professional Education to High School, also denominated Integrated Secondary Education, is presented as materiality and as resistance to the counter-reforms.

Keywords: Integrated Secondary Education. Resistance. Counter-reforms.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz uma abordagem sobre disputas, concepções e práticas conformatórias ou de resistência que permeiam a relação trabalho e educação no Brasil, considerando as “contrarreformas” realizadas, atualmente, em nosso país. O objetivo é problematizar como a escola tem se apresentado como terreno complexo e contraditório, ora sendo subestimada na sua importância em relação à experiência concreta do trabalho como

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. rose.marcia@oi.com.br

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. ivoneiandrioni@yahoo.com.br

³ Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. ilma.ferreiramachado@gmail.com

princípio educativo, ora sendo superestimada como formadora de profissionais para o mercado de trabalho.

A modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é apresentada como materialidade e como resistência às contrarreformas desencadeadas pelo governo Michel Temer. Como materialidade, por que a EPIEM já está sendo efetivada em escolas da rede pública estadual, bem como nos Institutos Federais de Educação (IFs), afirmam Andrioni (2016) e Silva (2016). Como resistência, por apresentar-se como contraponto ao projeto dualista de educação imposto pelo capital, e que, na “atual contrarreforma do Ensino Médio empreendida pela Lei nº 13.417/2017, dirige-se, mais uma vez, à classe trabalhadora no sentido de restringir seu acesso a uma Educação Básica pública e de qualidade social” (RAMOS, 2017, p. 37).

2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E EDUCAÇÃO COMO ATO ESTRUTURANTE DO TRABALHO COMO POSSIBILIDADE CRIATIVA E EMANCIPATÓRIA

Para Marx e Engels (1998, p. 33-34) a formação do homem total “capaz de transitar livremente de uma tarefa a outra, de ser pescador, caçador, pastor e crítico, de exercer, sem coações, as tarefas do trabalho manual e do trabalho intelectual”, acontece num processo educacional que se inter-relacionem:

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 (MARX; ENGELS, 2004, p. 68).

A educação é tida como ato estruturante da prática do trabalho em perspectiva criativa e emancipatória. Nesse sentido, Frigotto (2005a, p. 12) relaciona trabalho e educação, tomando o trabalho no sentido ontológico, como princípio educativo, atividade criadora imprescindível do homem, pois, é pela ação consciente do trabalho que o homem cria e recria a sua própria existência, em suas múltiplas e históricas necessidades, distinguindo-o das formas que assume no capitalismo - “trabalho sob a forma de emprego ou trabalho assalariado”. A educação é compreendida como processo de contrainternalização (MÉSZÁROS, 2008) de valores, princípios e práticas propulsoras de uma nova sociabilidade, sustentada na formação omnilateral e nas relações igualitárias e emancipatórias entre os sujeitos.

Faz-se necessário superar a concepção de educação em que “a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”. Mas isso será possível se superarmos a dicotomia entre uma escola que prepara para prosseguir nos estudos, outra que prepara para a obediência, a repetição, a submissão e outra que prepara para algumas iniciativas técnicas profissionais, e se criarmos “um tipo único de escola preparatória (primária - média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2011, p. 49).

A politecnia, segundo Saviani (1989) p. 17; 13 13;17), diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo”, busca “superar dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Já para Shulgin (2013), a formação politécnica objetiva proporcionar ao trabalhador uma visão ampla de seu trabalho; “conhecer o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo e conhecer os princípios básicos de uma série de indústrias, pode trazer para o trabalho a criatividade, a invenção”, bem como oportunizar ao trabalhador conhecer os princípios e a história da organização dos diferentes setores da produção e do conhecimento científico avançado, por exemplo, “conhecimento de “física, química, etc., que introduz na prática” (SHULGIN, 2013, p. 197-198).

A articulação trabalho e educação representa uma importante ferramenta de atendimento à demanda de formação omnilateral, unitária e politécnica para a classe trabalhadora. Segundo Marx, Engels (2004, p. 68), torna-se uma questão de vida ou morte da classe trabalhadora, substituir o ser humano parcial/fragmentado pelo indivíduo completo.

Quais as possibilidades de se efetivar a proposição do trabalho como princípio educativo na ótica emancipadora, aqui evidenciada? A afirmação de tal concepção, implica pensar seriamente nas condições de sua materialidade, de modo a evitar incursões ingênuas que, muitas vezes, mais confundem do que ajudam nesta empreitada.

A busca de estratégias para consolidar o trabalho como princípio educativo, nos moldes da teoria marxista, inflige a todos nós, educadores, a necessidade de ter presente as contradições que a sociedade capitalista comporta. Embora; essa organização social pregue a igualdade de direitos e condições entre os cidadãos, sua lógica de funcionamento sustenta-se na contraposição entre trabalho e capital e entre classes sociais, na concepção de trabalho como valor de troca, cuja tônica é a produção de mercadoria para circulação do consumo e obtenção

de lucro. O papel da educação e da escola, nessa perspectiva, consiste em conformá-lo a produzir para atender às metas capitalistas. Assim, vemos que

O trabalho na atual forma de escola é tomado abstratamente, isto é, desvinculado da totalidade social, das contradições e do desenvolvimento histórico da sociedade de classes. É o trabalho tomado idealmente que é a base para a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho capitalista, com a alienação, subserviência e resignação a ele necessárias (DALMAGRO, 2010, p. 60-61).

Os conteúdos/métodos da escola capitalista são marcados pela ausência de trabalho material socialmente útil, de trabalho como princípio educativo emancipatório; pela fragmentação do conhecimento; e pela gestão centralizadora da escola, secundarizando-se, quando não, excluindo-se a participação dos segmentos de pais, estudantes e profissionais da educação. Tudo isso leva à superficialização do conhecimento, à dispersão e ao desinteresse dos estudantes e, ainda, ao uso da avaliação como instrumento de controle, premiação e punição. A relação professor-aluno é antagônica: o professor assume a condição de mediador entre aluno e conhecimento - como se este fosse destituído de uma materialidade, de um concreticidade; além disso, conforme Freitas (1995), o professor relaciona-se diferentemente com os estudantes, favorecendo aqueles que possuem maior capital cultural, e, portanto, maiores condições de progredirem nos estudos e de acessar o ensino superior. Ao passo que para os menos favorecidos economicamente, os “excluídos do interior” (BOURDIEU, 2002), vêm a ser reforçadas suas trajetórias de exclusão e o “destino social” de opressão e desumanização no âmbito do trabalho assalariado e alienado.

Nesse sentido, não se trata de tomar a relação trabalho-educação como mero procedimento metodológico e como forma de estabelecer as relações entre trabalho e ciência, onde a escola procura “ilustrar pelo trabalho, o maior número possível de momentos de uma determinada disciplina, procurando identificar os trabalhos manuais correspondentes” (PISTRAK, 2008, p. 46); ou seja, nessa concepção, o trabalho subordina-se ao programa escolar, ocupando, posição secundária, caracterizando-se como mecanismo auxiliar à prática de ensino e ao aprendizado. Uma prática próxima a essa, é aquela em que se toma o trabalho manual – organizado em oficinas, como condutor dos estudos realizados na escola, desta feita subordinando o programa de ensino a este trabalho, contudo, sem conseguir produzir articulações profícuas entre aulas teóricas e práticas.

Pensar na superação de tais contradições implica construir um novo projeto educativo e um novo projeto de sociedade, pautados na dimensão coletiva e solidária e nas relações justas e igualitárias entre os sujeitos, tomando o trabalho como atividade humana que

envolve a todos, tornando inaceitável que uns seres humanos vivam da exploração da força de trabalho de outros seres humanos (MANACORDA, 1991; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Pistrak (2008), afirma que,

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2008, p. 38).

Tomar o Trabalho como princípio educativo, pressupõe considerar articulação teoria-prática, trabalho manual e intelectual e entre escola e realidade atual, compreendendo que “o trabalho é elemento da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação” (PISTRAK, 2008, p. 50). Ainda, segundo esse autor, dessa forma, é possível superar um tipo de relação mecânica entre o trabalho e a ciência, e “torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças” (2008, p. 50), numa concepção ativa de conhecimento, que propicia o entendimento e o posicionamento/intervenção dos sujeitos diante da realidade. Ao estudar o trabalho humano, assegurando a participação das crianças e dos jovens em diversas formas de trabalho, a escola realiza o estudo científico desse trabalho e promove uma formação ampla, de perspectiva omnilateral.

O ensino médio tem se apresentado como um espaço propício à manifestação das relações trabalho e educação, conforme analisaremos a seguir.

3 EPIEM: MATERIALIDADE POSSÍVEL

No Brasil, vínhamos tentando avançar em relação à perspectiva de formação integral e politécnica, com a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43-44) “é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”, pois “é aquele possível e necessário” na realidade em que a escolha da profissão, para os filhos dos trabalhadores, não pode esperar para posterior ao ensino superior, mas acontece junto ou conflitante com os estudos. Ainda segundo os autores, constitui-se numa possibilidade de “consolidação da formação básica unitária, politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica, que consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

A EPIEM, possibilitada pelo Decreto 5.154/2004⁴, conforme o Documento Base/2007⁵, tem como objetivo superar a histórica dualidade da educação escolar, em que ou se formava para o trabalho ou para prosseguir nos estudos. Tal proposta tem sua origem com a luta de educadores progressistas, com base na educação socialista, em contraposição à educação dualista e ao projeto hegemônico do capital, presentes no Decreto 2.208/1997, e “busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre classes, as concepções de educação politécnica, educação omnilateral e escola única” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 306).

Nesse mesmo sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução nº 6/2012, que definem as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, dão sustentação a essa concepção de educação, ratificando que “atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 8). O referido parecer ainda chama a atenção no sentido de que o não entendimento da Educação Profissional na ótica dos direitos universais à educação e ao trabalho, associando a Educação Profissional unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as chamadas “elites condutoras” e a maioria da população trabalhadora.

Diversos estudos de educadores e pesquisadores críticos progressistas, têm divulgado a concreticidade, a materialidade da implementação da proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em escolas da rede pública, tanto urbanas como do campo, e tem revelado/denunciado a perversidade dos interesses do capital em que, sob a justificativa de falta de recursos, não proporcionam as condições necessárias para o êxito da modalidade, gênese de uma formação omnilateral, politécnica e unitária, almejada por educadores e classe trabalhadora. Destacamos aqui as pesquisas realizadas por Andrioni (2016) e Silva (2016), que afirmam que a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, tanto no campo como na cidade, se apresenta como materialidade para a juventude da classe trabalhadora, integrando a formação para o trabalho, para prosseguir nos estudos e para o exercício da cidadania.

⁴ O Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/94 no que se refere à educação profissional de nível médio.

⁵ O Documento Base/2007 traz um panorama da política de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, aborda as concepções, princípios e fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.

Andrioni (2016), afirma que a escola do campo optou pela modalidade de EPIEM objetivando proporcionar formação integral aos estudantes; superar a perspectiva da escola binária, seletiva, imposta pelos proprietários dos meios de produção; proporcionar à comunidade escolar e seu entorno um projeto de educação que contemple os princípios da escola humanista, unitária, politécnica, omnilateral, em que os alunos dominem as técnicas de produção, mas que também, se percebam como membro de “grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos” (ARROYO, 2014, p. 9). Ou seja, faz-se necessário superar o projeto de educação imposta pelo capital que,

[...] nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Ainda segundo Andrioni (2016), para que se tenha êxito na proposta de EPIEM, faz-se necessário comprometimento de toda a comunidade escolar e seu entorno; currículo que integre formação técnica e formação geral; gestão participativa; presença de políticas públicas de financiamento de infraestrutura; formação inicial e continuada dos profissionais de educação; laboratórios e área para a realização de aulas teóricas e práticas adequadas ao curso; conceber o espaço escolar e seu entorno como espaço vivo de formação e socialização de experiências para a melhoria das condições de vida e trabalho; bem como:

a) Determinação da gestão, dos técnicos, dos alunos e alguns professores em fazer com que o projeto se efetive; [...] b) A visão da gestão, do Conselho Deliberativo e Consultivo Escolar, bem como dos técnicos e alguns profissionais em incentivar a comunidade em lutar por melhorias na Escola e na Comunidade como um todo; c) A luta por transporte escolar dos alunos e dos profissionais, o comprometimento com a formação continuada, a valorização do espaço escolar como referência para a comunidade, o intercâmbio entre as unidades escolares do campo; d) O acesso a bibliografias que tratam da possibilidade de outro projeto de educação/escola que contrapõe o projeto do capital; e) A UNEMAT com o programa de graduação em Educação do Campo e com o programa de Mestrado em Educação do Campo e Diversidade (ANDRIONI, 2016, p. 192).

Para Ciavatta e Ramos (2012), os Institutos Federais, por ofertar Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, constituem-se em importante mecanismo de atendimento à juventude da classe trabalhadora, condição que precisa ser ampliada, pois

[...] a condição de oferta de 50% de suas vagas para o ensino médio integrado não deve se tornar apenas uma formalidade advinda da negociação para a sua transformação em instituições de ensino superior – de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), mas tem por base a finalidade de um efetivo comprometimento com a formação integrada de trabalhadores (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309).

Ainda nessa perspectiva, a Lei nº 12.711/2012⁶, estabelece às instituições federais de ensino técnico de nível médio, a reserva de vagas de, no mínimo 50%, para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, e dessas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita.

Assim, a ampliação da oferta de vagas, ainda reduzidas, da EPIEM é uma importante meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 para os que vivem do trabalho, como afirma Kuenzer (2010).

Silva (2016) afirma que a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, apesar dos desafios e contradições diante da nova estruturação pedagógica e curricular, representou um importante contributo para o avanço na concepção integrada de ensino. No entanto, a busca pela construção da identidade é uma luta semelhante na maioria dos IFs que se transformaram de Escolas Técnicas ou CEFETs, em Institutos, é a luta diária entre uma escola com a tradição de formação técnica e de ensino tecnicista e uma nova realidade, com uma nova concepção, um novo currículo e uma prática transformadora ainda em construção. Os Institutos Federais de Educação trazem em suas propostas e práticas a intencionalidade de avançar rumo a uma formação mais ampla, concreta e contextualizada, uma formação politécnica e omnilateral.

As contradições trazem em seu bojo a luta pela superação do tecnicismo, vinculado ao modelo de produção taylorista-fordista, que tem caracterizado, historicamente, a organização do trabalho pedagógico em escolas técnicas e CEFETs. Porém, as contradições abrem espaço para a discussão e se apresentam como elementos que potencializam a transformação, partindo do que já é materialidade: a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Segundo Silva (2016), a implementação da EPIEM nos Institutos Federais, apresenta alguns desafios a serem superados, tais como: fragilização nos processos de aprofundamento da base teórica que sustenta a integração, e dos princípios da escola unitária,

⁶ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, publicada no Diário Oficial da União de 30 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

da formação omnilateral e politécnica, por parte de educadores, alunos e pais; ausência de políticas públicas de financiamento, de infraestrutura e de formação dos profissionais e falta de identidade dos IFs.

Contudo, segundo Silva (2016), no EMI são apresentados importantes avanços e possibilidades, como: envolvimento das escolas; experimentação, por parte dos docentes, de atividades e metodologias integradoras dos eixos trabalho, conhecimento, cultura e tecnologia, por meio de projetos, temas, área ou disciplinas; existência de uma proposta pedagógica amparada em referencial teórico crítico. Há, por parte dos educadores, o desejo de avançar, compreender e efetivar a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Uma expectativa que encontra-se ameaçada diante das contrarreformas educacionais que vêm sendo empreendidas no Brasil.

4 AMEAÇA DAS “CONTRARREFORMAS”

No Brasil, vivemos hoje, ataques e retrocessos no campo educacional e político de um modo geral, que contemplam um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Leis e Emendas à Constituição. As atuais “contrarreformas”⁷ nas políticas públicas brasileiras, de cunho capitalista neoliberal, ameaçam direitos conquistados com a Constituição Federal de 1988, terceirizando ou financeirizando direitos trabalhistas⁸, sindicais, da previdência e assistência social⁹, da saúde e da educação e impondo o modelo capitalista de controle social.

Como parte desse pacote de “austeridade” a Reforma do Ensino Médio, o Projeto de Lei “Escola sem Partido” e a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) dão sustentação à Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela o investimento público nas áreas de saúde, educação e assistência social por 20 anos. Para Ferreira e Silva (2017, p. 288), “se há

⁷ Conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Leis e Emendas à Constituição, de cunho capitalista neoliberal, tais como: Emenda Constitucional nº 95/2016, chamada de novo regime fiscal, limita as despesas primárias da União por 20 anos, para pagar dívida pública, recaindo sobre trabalhadores e serviços públicos, especialmente, de áreas essenciais à população brasileira como a Educação e Saúde; Projeto de Lei da Câmara nº 38/2017, aprovado no Congresso Nacional e transformado em Lei nº 13.467/2017- Lei de modernização trabalhista, que altera a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT); Proposta de Emenda à Constituição n.º 287-A/2016, em tramitação no Congresso Nacional, que altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social e estabelecer regras de transição.

⁸ Denominado de Reforma Trabalhista, o Projeto de Lei da Câmara nº 38, de 2017, aprovada no Congresso Nacional e transformada em Lei nº 13.467- Lei de modernização trabalhista, altera a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei (nº 5.452), de 1º de maio de 1943, foi publicada na edição de 14.07.17 do Diário Oficial da União.

⁹ Proposta de Emenda à Constituição n.º 287-A/2016, em tramitação no Congresso Nacional. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Aumenta o tempo de contribuição e idade mínima para aposentadoria dos trabalhadores.

algo para além do contexto socioeconômico-político que unifica tais reformas, podemos sintetizá-lo em um efeito comum: o da negação de direitos”.

A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017, denominada como Reforma do Ensino Médio, se opõe à proposta de travessia para uma formação politécnica, omnilateral e unitária. Amplia a carga horária, mas sem garantia de alterações nas estruturas físicas das escolas; flexibiliza o currículo dando ao jovem a falsa sensação de “liberdade de escolha” por uma área do conhecimento ou formação técnica; retira a obrigatoriedade de disciplinas consideradas essenciais para a formação crítica, em complemento ou antecipação ao projeto “Escola sem Partido”; institui o “notório saber” na profissão docente; permite o financiamento de instituições privadas e agências internacionais, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” e oficializa a oferta do ensino médio por empresas de Educação à Distância (EaD), o que reforça a lógica de atrelamento da educação ao mercado de trabalho.

Representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas, contra-argumentam e apontam a necessidade de se considerar os pontos positivos e avanços na experiência de EPIEM, na articulação entre formação geral e formação profissional, sem sonegar o direito à cultura, à arte, à sociologia, a uma formação mais ampla. Ainda alertam sobre a falta de condições de vários municípios brasileiros em implementar o ensino em período integral; sobre a fragmentação do ensino médio em itinerários formativos específicos e de que o enxugamento na formação básica comum, reduzindo-a à metade do currículo, destrói a ideia de ensino médio como última etapa da educação básica (FERRETI; SILVA, 2017, p. 395-396).

Nesse sentido, a mudança curricular proposta pelo Governo Temer, não melhora a condição do ensino médio, desresponsabiliza o Estado quanto à infraestrutura e valorização dos profissionais da educação, precarizando o trabalho docente, despolitizando o ensino, empobrecendo o currículo e impedindo a efetivação de uma educação integral de qualidade (SILVA, 2017, p. 321).

A BNCC traz significativas alterações ao seu texto original, que tentou ser uma construção coletiva e democrática que contemplasse lutas históricas pelos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Retoma a pedagogia de competências e habilidades da década de 90, com vistas à formação para o mercado, em atendimento, segundo Ferreti e Silva (2017), às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef.

Nesse mesmo contexto, o Plano Nacional de Educação – PNE, também vem passando por retaliações. A supervisão e a orientação das atividades de articulação e coordenação passam a ser da Secretaria Executiva do Ministério da Educação, e não mais do Fórum Nacional de Educação, como ocorria até então.

Para coroar esse conjunto de medidas anti-povo, há o Projeto de Lei do Senado nº 193/ 2016, que tenta impor o programa “Escola sem Partido”, ou “Lei da mordaza”, na Educação Brasileira, que nada mais é do que uma ferramenta de controle, de opressão e de silenciamento do pensamento crítico. Segundo Algebaile (2017, p. 66) longe de ser um movimento, como se autodenomina, trata-se de “um organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político-partidária mais diversificada na sua composição”. Sob o viés da neutralidade, e alegando atuarem no monitoramento da doutrinação político-ideológica nas escolas brasileiras, escondem na verdade a faceta de uma organização, como afirma Ramos (2017, p. 82), “totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola”.

Para Frigotto (2017, p. 17;18) o ideário do “Escola sem Partido” é uma “ameaça ao convívio social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores de liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade”, e sustenta-se na “criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora”.

Sob ameaças, ataques e retrocessos no campo do Estado de bem-estar social as reformas vêm se configurando e impondo o modelo capitalista de controle social, o que torna urgente e necessária a ampliação dos espaços de luta e resistência dos trabalhadores.

Para Silva (2017, p. 321), essa luta pela Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio “está posta como resistência ao capital”, pois,

Somente, a resistência, alimentada por princípios éticos-políticos, e construída pela práxis social, nos espaços organizados politicamente, e, em nossa ação cotidiana, em especial, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. É, nessa práxis, que as instituições seculares se fizeram uma conquista e um patrimônio social. Nelas, encontra-se a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira (RAMOS, 2017, p. 43).

Nesse sentido, Ramos (2017, p. 41) afirma que “a luta pelo EMI é a luta pelo direito a uma formação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura”.

5 CONSIDERAÇÕES

O que o “Novo Ensino Médio” traz de novo? Suas novas vestes tentam encobrir o carcomido ensino médio dicotomizado e fragmentado, assentado na lógica de formação utilitarista e mercadológica. Sabemos que o campo do capital é um campo de contradições e de disputas, e a existência de contradições força a abertura de “fendas” ou concessões, uma delas, segundo Freitas (2012) é a necessidade de formação de um novo trabalhador, “acirrando a contradição educar/explorar”, e “quanto menos resistência houver, maior será o avanço das políticas neoliberais”. Por isso, segundo Freitas (2012, p. 140), devemos “tomar essa proposta de forma radical e reivindicar a escola para aqueles que a fazem – em especial para os alunos e professores”, como forma de acirrar as contradições e aí sim, abrir “brecha” para construção de um outro projeto de desenvolvimento e de educação para a emancipação social, política e humana.

É urgente e necessário insistir e resistir à “virulência” dos golpes. Se abandonarmos a disputa por uma formação mais ampla, democrática, crítica, politécnica, omnilateral e pela concepção de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, de currículo integrado, que contemple os anseios da classe trabalhadora, estaremos, como dizem Moura; Lima Filho; Silva (2015, p. 1078), abrindo espaço e estendendo o “tapete vermelho para que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo socialista e as ressignifique alegremente em favor de seus interesses, com financiamento público e aplausos da população”.

Percebemos que a resistência vem sendo construída no “chão da escola”, nos movimentos sociais, na academia e na sociedade, em oposição ao capitalismo neoliberal. A exemplo disso elencamos:

- O compromisso das instituições escolares diversas, do campo e da cidade, da rede estadual ou federal de educação, na busca do vir a ser, a caminho da construção de uma formação ampla, que contemple a juventude das classes populares, possibilitando a todos esses sujeitos o domínio dos princípios da ciência, da técnica e da organização social, política e econômica.
- A criação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), que terá como tarefa pressionar o governo federal e fazer valer a implementação dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação e viabilizar a organização da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018), das Conferências municipais e/ou intermunicipais, Conferências Estaduais, de forma a reafirmar coletivamente o papel da

Conferência na construção da democracia participativa no âmbito da educação brasileira e da implementação do PNE. No Estado de Mato Grosso, o lançamento dessa Conferência ocorreu no dia 22.11.2017.

- A realização de Seminários, Congressos, Conferências, Colóquios, pelas instituições educacionais tem se mostrado, também de grande relevância, na construção de uma agenda de mobilização, organização e luta pela garantia de direitos das classes populares, com a contribuição de intelectuais progressistas, movimentos sociais, educadores, estudantes e sociedade em geral. Exemplo disso é o “I Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado”, realizado em setembro de 2017, pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Esse Seminário representou um importante passo em defesa de um Ensino Médio que possibilite a travessia para uma educação omnilateral, politécnica e unitária, e do qual não podemos abrir mão.

A luta e o enfrentamento às “contrarreformas” políticas ilegítimas estão sendo construídos com reflexão crítica e com a busca de fortalecimento da escola pública, da universidade e dos movimentos sociais, tentando suplantar a truculência e a guerra ideológica do Estado brasileiro e da mídia conservadora, a serviço do grande capital.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b.

ANDRIONI, Ivonei. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no/do Campo em Mato Grosso**: limites e possibilidades. Dissertação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT: 2016.

_____. Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: concepções e categorias fundantes. In: ARAUJO, Adilson C.; SILVA, Claudio N. N. **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afranio. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil]. Seção 1. Brasília, de 9 de setembro de 2012. 98 p.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DALMAGRO, Sandra L. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis, UFSC, 2010. 244 p.

FERREIRA, Eliza B.; SILVA, Mônica R. Centralidade do ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 287-292, abr.-jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200287.

FERRETI, Celso J.; SILVA, Mônica R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo disputa por hegemonia. **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, nº 139, p. 385 – 404, abr. – jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt.

FREITAS, Luiz C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico**. Papyrus: Campinas, SP, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. A gênese das teses do Escola sem Partido: Esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. LPP/UERJ: Rio de Janeiro, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - excertos. Disponível em:

<http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciaavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cáceres**. Vol. 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho, 6 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011 – 2020: Superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851 – 873, Jul. – Set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300011&script=sci_abstract&tlng=pt.

MACHADO, Lucília R. S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. [Introdução de Jacob Gorender]; trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante H; LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica R. Politecnia e Formação Integrada: Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 63, out. dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000401057&script=sci_abstract&tlng=pt.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução – Daniel Arão Reis Filho, 6ª reimpressão, Expressão Popular: São Paulo, 2008.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em repôs de regressão. In: ARAUJO, Adilson C.; SILVA, Claudio N. N. **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA. Rose M. **Efetivação do Currículo Integrado no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFMT - Campus Sorriso**. Dissertação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres/MT, 2016.

_____. Currículo Integrado: uma proposta em construção. In: ARAUJO, Adilson C.; SILVA, Claudio N. N. **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SHULGIN. Viktor N. **Rumo ao Politecnismo**. 1 ed. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2013.