

## Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão<sup>1</sup>

Marise N. Ramos<sup>2</sup>

*“La esperanza está latente en las contradicciones”  
(Berthold Brech, apud Harvey, ... p. 258)*

**Resumo:** Este texto se propõe a refletir sobre o processo histórico da educação pública enquanto produto da contradição capital e trabalho e sobre a forma como nessa historicidade se movimentam os pólos dominantes e determinantes dessa contradição. Apontando a institucionalização da escola como o marco da separação entre trabalho e educação, a autora dirige o foco de análise às reformas e contrarreformas voltadas ao Ensino Médio a partir dos anos 1930 para posteriormente defender o Ensino Médio Integrado como a concepção e uma práxis coerente com as necessidades da classe trabalhadora. Entre contrarreformas conservadoras e reformas que visaram ampliar o direito da classe trabalhadora ao conhecimento, vivenciadas ao longo da história da educação brasileira, chega-se à análise da Lei n. 13.415/2017, enquanto instrumento de retomada dos dispositivos de dualidade e fragmentação formativas vivenciados em reformas anteriores. Ao legitimar o princípio de uma “educação mínima para cidadãos mínimos” esta contrarreforma nega a formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Contradição Capital e trabalho. Dualidade Educacional.

### Introdução

Início minhas reflexões retomando a historicidade da educação pública como produto da contradição principal capital e trabalho. Recorro aqui a um ensinamento de José Barata Moura (2012, p. 340), sobre os polos da contradição. Diz ele:

Para que a análise de um determinado processo possa decorrer em termos de correção, é necessário surpreender qual é a parte da unidade dos contrários

---

<sup>1</sup> Texto elaborado originalmente para o livro “Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos e práticas”, organizado por Cláudio Nascimento Silva, lançado no Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado organizado pelo Conselho Nacional de Reitores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, realizado em Brasília nos dias 19 a 21/09/2017.

<sup>2</sup> Licenciada em Química (UERJ). Doutora em Educação (UFF), com pós-doutorado em Etnossociologia do Conhecimento Profissional (UTAD/Portugal). Especialista em Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz). Professora Associada da Faculdade de Educação da UERJ. Docente do quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz) e em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ).

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

Continua ele explicando que

“o pólo determinante de uma contradição é aquele que efetivamente a conduz na materialização do leque de possibilidades reais que a projecta, isto é, aquele que praticamente determina o estágio de desenlace em que se encontra, o sentido ou a orientação da resolução da contradição” (MOURA, 2012, p. 344).

Mas na contradição há também o “polo dominante”, que “é aquele que, num determinado momento, conserva a supremacia de um dado processo, que encarna e exerce a hegemonia que nele se verifica e que lhe desenha os traços (p. 344). Nem sempre o polo dominante de uma contradição e o seu polo determinante coincidem.

Com base nessa compreensão sobre a contradição, entendo que a conquista da educação pública pela classe trabalhadora resulta da não coincidência entre polos determinante e dominante da contradição. Ainda que, na contradição capital e trabalho o primeiro seja o polo dominante, no processo histórico, em alguns momentos, o trabalho se fez como polo determinante, levando a classe trabalhadora a lutar pelo direito à educação. Este direito, em alguma medida, também convergiu com interesses do capital frente ao avanço das forças produtivas. Não obstante, sempre esteve marcado pela dualidade social que se manifestou na delimitação do acesso dessa classe aos níveis educacionais superiores ou a processos educativos com qualidade universal.

Neste texto, tentarei lastrear o processo histórico pelo qual os polos dominantes e determinantes da contradição principal capital e trabalho se movimentam em relação à educação brasileira. Para isto, trago uma reflexão sobre a institucionalização da escola como o marco da separação entre trabalho e educação – unidade ontológica que é cindida na sociedade de classes – e sobre sua reunificação na forma da dualidade educacional. Tendo como foco o ensino médio, situarei as reformas e contrarreformas empreendidas sobre essa etapa de escolaridade a partir dos anos de 1930, quando o Brasil faz a transição do modelo produtivo agrário-exportador para o urbano industrial, tentando demonstrar o quanto a relação entre trabalho e educação se manifesta nas

mudanças educacionais que visam acompanhar as mudanças produtivas em nossa sociedade.

Só então, passo a discutir a concepção de ensino médio integrado em seus sentidos filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico, defendendo-o como a concepção e uma práxis coerente com as necessidades da classe trabalhadora, compreendendo-a como aquela que efetivamente produz a existência social da humanidade. Assim, ela é tanto produtora material, quanto de conhecimento e de cultura. Nesses termos, não é razoável que o acesso ao conhecimento sistematizado lhe seja permanentemente negado. As conquistas neste campo, porém, são sempre interditas pelo conservadorismo da classe dominante, que impõe uma relação de correspondência entre lugar ocupado na divisão social do trabalho e o nível de escolaridade. Essas são marcas das contrarreformas conservadoras que vivemos ao longo da história da educação brasileira, enfrentadas, porém, por reformas que visaram ampliar o direito da classe trabalhadora ao conhecimento e, assim, aos níveis de escolaridade superiores. O ensino médio integrado é discutido nas suas potencialidades e nos seus limites quanto à perspectiva de educação politécnica que se perseguiu no debate sobre a nova LDB nos anos de 1980.

Finalmente, abordo a atual contrarreforma, consubstanciada na Lei nº 13.415/2017, como um ataque às conquistas anteriores. Defendo a necessidade de se resistir a ela como compromisso ético-político com os quase 90% de estudantes que estão na escola pública. Comento, ainda, as incoerências jurídicas promovidas pela aprovação da lei frente a regulamentação do ensino médio vigente. Os desafios a serem enfrentados pelas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica implica não dobrar-se de imediato, mas valer-se de sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica para defender seus princípios, propósitos e projetos. Desta forma, pode fazer-se aliada do conjunto da educação nacional em defesa e na realização da educação pública, laica e de qualidade social.

## **1. Historicidade da (não) escola da classe trabalhadora**

É importante saber que a função da escola se transformou ao longo da história. Na sua origem, na antiguidade, a escola era um lugar para aqueles que dispunham de tempo livre. Por isto, como explica Saviani (2007), a palavra escola deriva do grego e

significa “lugar do ócio”, do “tempo livre”. Assim, ela não surge como um lugar para os trabalhadores. Esses se educavam diretamente no seu próprio trabalho.

Na Idade Média, os primeiros sinais de que a educação deveria se realizar em espaços apropriados, visando à introdução das pessoas na cultura de uma sociedade, estavam na substituição da permanência dos filhos da nobreza na família original pela educação ou aprendizagem realizada no seio de outra (ENGUITA, 1989, p. 106). Ainda assim, os servos continuavam a se educar nos seus próprios afazeres. Esse fenômeno, inclusive, nos é mostrado por Saviani (2007) como expressão da unidade entre trabalho e educação em um dado tempo histórico. Ele nos explica que a institucionalização da educação é, ao mesmo tempo, o primeiro tipo de separação entre trabalho e educação, e se relaciona com o surgimento da sociedade de classes.

Na ordem feudal da Idade Média, as escolas tiveram fortemente a marca da Igreja. Neste momento, o Estado desempenhava um papel importante, mas a educação não era pública, posto que exclusiva para uma classe. Foi o modo de produção capitalista que colocou o Estado como protagonista da oferta da educação escolar, “forjando a ideia de uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” (SAVIANI, 2007, p. 157). Mas, na verdade, a escola se manteve como uma escola de classe – a escola capitalista – de modo que as análises críticas<sup>3</sup> identificaram sua função com a reprodução das ideias da classe dominante.

É a primeira Revolução Industrial que modifica a função da escola de uma perspectiva de socialização para uma função econômico-produtiva. A Revolução Industrial, expressão do uso da ciência como força produtiva, fez surgir o trabalho abstrato, pela divisão social e técnica do trabalho e pela redução do processo de produção a um conjunto de tarefas simples. Sendo assim, a escola para os trabalhadores também não era, a princípio, uma necessidade da produção, posto que os trabalhadores poderiam aprender as operações (de onde vem o nome do operariado) diretamente no

---

<sup>3</sup> Falamos aqui das chamadas teorias crítico-reprodutivistas elaboradas sob influências teóricas do estruturalismo althusseriano, como o reprodutivismo de Bourdieu e Passeron e a teoria da escola dualista de Baudelot e Establet, que identificavam a escola como um aparelho ideológico do Estado burguês, cuja função essencial seria reproduzir as relações econômicas, sociais e culturais de classe, distinguindo-se as escolas destinadas à classe dominante e à classe trabalhadora, ideias da classe dominante. No nosso entendimento, este é um ponto de partida fecundo para discutirmos o currículo na perspectiva de classe.

trabalho. O problema, como bem identificou Adam Smith, é que a divisão extrema do trabalho, a redução do trabalhador a mercadoria força de trabalho, a expropriação de suas capacidades criativas, a extensa jornada de trabalho e a intensa exploração da força de trabalho, embruteceria enormemente o trabalhador. O economista clássico, reconhecendo o “aparvalhamento do trabalhador” e “a fim de evitar a degeneração completa do povo originada pela divisão do trabalho, [...] recomenda o ensino popular pelo Estado, porém em doses prudentemente homeopáticas” (MARX, 1988, p. 271).

Como nos explica mais uma vez Saviani (2007, p. 159), “a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar”. Porém, principalmente a partir da mudança da base mecânica para a eletromecânica, além de as funções de operação adquirirem alguma qualidade a mais, surgiram também as de manutenção e de supervisão; tarefas essas que “exigiam determinadas qualificações específicas, com preparo intelectual também específico” (idem, p. 159), gerando-se, assim, os cursos profissionalizantes e a bifurcação dos sistemas de ensino nos ramos formação geral e de formação profissional. Funda-se o que chamamos de dualidade educacional, expressão, no plano da educação, da dualidade social.

No Brasil, o Estado foi assumindo esta oferta, como escolas públicas e gratuitas, paralelas às escolas privadas, sejam as confessionais ou as dos empresários do ensino. No caso das escolas profissionais, parte dessa oferta realizou-se pelos empresários, mas com subsídio público, como é o caso das escolas dos chamados Sistemas S. Essa história é atravessada por importantes reformas educacionais, dentre as quais citamos a de Francisco Campos, que possibilitou a organização de seus sistemas pelos estados da federação; a de Gustavo Capanema, que buscou dar organicidade às formas escolares, em especial com as chamadas leis orgânicas da educação; a do governo civil-militar, o qual fez as reformas do ensino universitário e secundário, este último mediante a lei nº 5.692/71, tornando formação profissional compulsória no segundo grau, posteriormente revogada pela lei nº 7.044/1982; a de Fernando Henrique Cardoso, depois da aprovação da lei nº 9.393/1996, implementada pelo decreto nº 2.208/1997, que separou a formação profissional do ensino médio e a própria reforma deste último, por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais baseadas em competências; a do governo Luís Inácio Lula da Silva, que revogou este decreto por meio do 5.154/2004, a partir de quando se retoma a

discussão da formação integrada inspirada pela concepção de educação politécnica debatida na década de 1980. Finalmente, vivemos hoje, uma contrarreforma implementada pela lei nº 13.415/2017, que recupera as piores medidas de reformas anteriores. Compreender a concepção o trabalho em suas dimensões e contradições é um importante meio para se posicionar frente a concepções educacionais em disputa.

## **2. O trabalho como princípio educativo: fundamento contraditório da formação dos trabalhadores**

Contatamos que, na luta pelos direitos sociais, os quais se tornaram até mesmo uma necessidade para o capital, revelada sob a égide do chamado Estado de Bem Estar Social<sup>4</sup>, o Estado, por meio da escola pública, possibilitou o acesso ao conhecimento científico pela classe trabalhadora.

Antes de ser uma necessidade econômica, porém, defendemos o direito de acesso ao conhecimento científico e cultural sistematizado pela classe trabalhadora como um princípio ético-político, em razão do sentido ontológico do trabalho. A humanidade se constituiu como tal porque o ser humano, diante de necessidades reais, se dispõe a dominar a natureza, apreender seus determinantes na forma de conhecimento e, então, transformá-la em benefício da qualidade de vida humana. Isto é um processo que se iniciou primitivamente pelo simples fato de o ser humano ser capaz de, com suas mãos e seu pensamento, apreender a natureza para si. O que é isto, se não o trabalho como mediação de primeira ordem entre homem e natureza (Mészáros, 2016).

Esta relação é também de produção de conhecimentos, primeiramente na forma de conhecimento empírico, depois, quando orientado sistematicamente, como conhecimento científico. Disto deriva a centralidade da classe trabalhadora e do trabalho na produção da existência humana, de modo que o conhecimento constitui, com o trabalho, uma unidade. Tomado como princípio educativo, o trabalho orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano desenvolver-se produtiva,

---

<sup>4</sup> Entendemos o Estado de Bem Estar Social como a expressão política da teoria econômica de Maynard Keynes, economista inglês que, após a primeira grande crise do capital, defendeu a atuação do Estado tanto na esfera econômica, quanto no provimento de políticas sociais.



científica e culturalmente, no seu processo de formação. Neste, a escola cumpre papel crucial.

Ao mesmo tempo, o trabalho foi se constituindo nas suas formas históricas, como o escravo, o servil e o assalariado, formas hegemônicas correspondentes aos modos de produção da antiguidade clássica, do período feudal e do capitalismo. Trata-se de formas históricas de dividir o trabalho e o produto deste trabalho. Essas formas também estruturam o princípio educativo do trabalho, porque determinam o tipo de educação necessária a cada tempo. Isto implica que a escola tem uma relação histórica como o mundo da produção, de modo que a cada nova fase da produção humana, da ciência e da tecnologia, novas possibilidades e necessidades educativas vão surgindo.

Assim, passamos pelo tempo da pedagogia tradicional, em que a finalidade da educação era transmitir às novas gerações a tradição de um grupo social num dado tempo. Esta foi fortemente criticada pela pedagogia nova inspirada no pensamento de John Dewey, já no contexto da produção industrial, em que a capacidade de pensar cientificamente torna-se uma necessidade desse novo tempo. Mas é na correspondência entre os princípios da administração científica introduzidos na produção por F. Taylor e conjugada com as ideias de H. Ford<sup>5</sup> e o processo de trabalho escolar que vamos encontrar o tecnicismo na pedagogia, representado pela relevância conferida às técnicas de ensino e à eficiência do currículo escolar. A lógica produtiva taylorista-fordista foi fundamento da função econômica da escola, configurando-a em correspondência à divisão social, técnica e hierárquica do trabalho.

---

<sup>5</sup> As inovações introduzidas por Henry Ford na produção mais destacadas são: a) a esteira da produção, que possibilitou a aceleração da produção por manter o trabalhador num posto de trabalho fixo, enquanto as peças chegavam diretamente a ele no ritmo comandado pela velocidade da esteira; e b) a diminuição da jornada de trabalho conjugada com o aumento de salário – o chamado dia de oito horas e cinco dólares – que, por um lado, contribuiu para o aumento da extração da mais-valia relativa pelo capital e, por outro, gerou condições de consumo pelos trabalhadores em benefício do ciclo virtuoso da mercadoria. Sabe-se, além disto, que Ford foi pioneiro no que posteriormente se desenvolveu como a Escola de Relações Humanas na administração, uma vez que o mesmo empreendeu medidas de proteção do trabalhador como, por exemplo, a visita em suas casas a fim de combater o alcoolismo, dentre outras. Sobre este assunto, que nos ajuda a entender o quanto o fordismo não foi somente uma forma de produzir, mas também de regular socialmente o trabalho, sugerimos a leitura de Harvey (1994).

A ideologia que sustentou essa correspondência foi a Teoria do Capital Humano. Trata-se de uma teoria que vem das ciências econômicas, a Economia da Educação, mas que se mostrou como ideológica<sup>6</sup> baseada na linearidade da relação entre nível de escolaridade e classificação social das pessoas; e entre o nível de escolaridade da população de um país e seu desenvolvimento econômico. O caráter ideológico da Teoria do Capital Humano orientou as políticas de educação da classe trabalhadora no Brasil nos anos 1950 aos 1970. Pela contradição, ela sustentou a ampliação do acesso à escola pela classe trabalhadora como suposta condição necessária ao desenvolvimento econômico. Agregou-se, assim, à ideologia do desenvolvimentismo no binômio com a segurança nacional que justificou o governo civil-militar. Porém, como nos diz Luiz Antônio Cunha (2014), esta era a finalidade manifesta da lei nº 5.692/71. Mas a real função era a contenção do acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior. O caráter compulsório da educação profissionalizante no segundo grau não foi assimilado pela burguesia, sendo revogado pela lei nº 7.044/1982.

A rede de instituições federais de educação profissional e tecnológica cumpriu com a finalidade manifesta e tensionou a contradição em benefício do trabalho. Explicando: os cursos técnicos de segundo grau ofertados por essas instituições reuniram formação geral e profissional, com instalações de qualidade, professores bem formados e condições de trabalho; nessas experiências, possibilitou-se o aprendizado técnico-científico e cultural pela mediação do trabalho. Apesar de os currículos não contemplarem plenamente o estudo das Ciências Humanas e Sociais, devido à ênfase da carga horária na formação técnica, as experiências vividas pelos estudantes nessas

---

<sup>6</sup> Ideologia aqui não é compreendida somente como o falseamento das ideias ou como falsa consciência, sentido forte atribuído ao termo por K. Marx, mas também no seu sentido ampliado, como ideias que constituem o senso comum de um grupo social. A ideologia tem, então, um lado que se mostra verdadeiro e outro falso. É pela manifestação de seu “lado verdadeiro” que ela produz o convencimento. No caso da Teoria do Capital Humano, não dá dúvidas de que o aumento da escolaridade proporciona maiores oportunidades de acesso a empregos mais qualificados, com possibilidades de melhor remuneração e, assim, chances de mobilidade ou ascensão na classificação social. O lado falso da Teoria do Capital Humano é tratar esse fenômeno como regra geral e universal. Ao contrário do que defende, tais possibilidades são determinadas pela estrutura econômica configurada pela propriedade privada dos meios de produção por uma classe. O estudo de referência sobre a Teoria do Capital Humano é de Frigotto (2004).



instituições lhes conferiam não somente uma formação de qualidade, mas uma compreensão do mundo mais ampliada.

O percurso para o ensino superior de seus estudantes tornou-se frequente, em áreas correlatas a sua formação técnica ou mesmo em outras. Isso não era tolerável pelos conservadores, de tal modo que, após a aprovação da Lei nº 9.394/1996, na qual se perdeu a perspectiva da educação politécnica como a concepção a organizar a educação básica, o decreto nº 2.208/1997 impôs a separação do ensino médio da educação profissional, assim como a organização curricular baseada em competências<sup>7</sup>. Argumentava-se que esta seria a lógica necessária à adaptação dos trabalhadores à reestruturação produtiva, que tornava o trabalho flexível, assim como deveria ser então a formação profissional. A educação profissional técnica de nível médio voltava a ter a função contenedora de acesso ao ensino superior.

Afirmamos que a relação trabalho e educação é antes ontológica, porque nos formamos e nos educamos como seres humanos por meio do trabalho. Mas é também uma relação histórica porque a cada nova forma de produzir a existência se relaciona uma nova forma de educar. No entanto, nas sociedades de classes o direito ao pleno acesso à educação ficou restrito às elites, sendo que a cada aproximação da classe trabalhadora à educação, algum limite se impôs.

### **3. O Ensino Médio Integrado: possibilidade de construção em benefício do trabalho<sup>8</sup>**

Os antecedentes históricos da proposta do ensino médio integrado têm os anos de 1980 como um marco, quando se discutiu largamente com a sociedade a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Naquele momento, os educadores brasileiros estavam mobilizados com possibilidade de se orientar a educação nacional na perspectiva da escola unitária. Apontava-se para a superação da dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, expressão da dualidade de classes, que caracterizou a existência de percursos formativos profissionalizantes para o mercado de trabalho, em oposição ao

---

<sup>7</sup> Um estudo sobre esta política pode ser encontrado em Ramos (2001).

<sup>8</sup> As ideias aqui expostas foram sistematizadas originalmente em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

propedêutico, que levaria os estudantes ao ensino superior. Compreendia-se o ensino médio como educação básica, de modo a ser uma etapa deste nível de ensino e, como tal, com a finalidade de consolidar os estudos iniciados nas etapas anteriores. O caráter historicamente pendular desse momento formativo, cujas funções oscilaram conforme o modelo econômico; e dual, que dissociava formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, seria superado pela escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo.

A educação politécnica<sup>9</sup> seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Superar-se-ia, assim, a formação estritamente técnica para os trabalhadores e acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter *omnilateral*, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções”. De fato, a compreensão dos fundamentos da produção pelos estudantes implica compreender também seu lugar na divisão social do trabalho; isto é, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais, as quais, sendo questionada pela mediação de conhecimento, podem ser transformadas não apenas subjetivamente, mas politicamente mediante o reconhecimento de sua identidade de classe.

Isto materializa o princípio educativo do trabalho no sentido ontológico, uma vez que, ao se compreender que os bens produzidos pela sociedade em benefício da melhoria de sua qualidade de vida são produtos do trabalho humano, o qual colocou em movimento a produção de conhecimentos e de modos de vida – ciência e cultura – compreende-se também que todos são potencialmente produtores de novos conhecimentos e capazes de apreenderem os conhecimentos já produzidos. Sendo assim, não faz sentido que esses sejam reservados a uma classe ou a um grupo social. Da mesma forma, não faz sentido delimitar o horizonte de desenvolvimento humano precocemente, seja pela restrição de sua escolaridade, seja pela determinação seletiva dos tipos de conhecimentos a que o estudante poderá ter acesso, em quantidade e qualidade, pelo lugar ocupado na divisão social do trabalho. Ao contrário, na educação básica, o estudante teria acesso ao conjunto de conhecimentos que lhe possibilitaria

---

<sup>9</sup> A concepção de educação politécnica pode ser recuperada em Saviani (2003).

compreender a totalidade da vida social e produtiva, assim como conhecer e desenvolver suas habilidades em diversos campos: nas ciências físicas, nas ciências humanas e sociais, nas linguagens, nas artes, na matemática, dentre outras.

Uma formação deste tipo, não anteciparia as definições de futuro para os jovens. Ao contrário, como diria Antonio Gramsci (1968), as escolhas profissionais seriam feitas após o estudante ter sido levado a um grau de maturidade intelectual. Nesse sentido, no projeto original de LDB, que derivou da Carta de Goiânia aprovada pelos educadores reunidos na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), de 1986, não previa que o ensino médio fosse profissionalizante.

As discussões realizadas com a sociedade colocaram a formação profissional no ensino médio como uma necessidade, provocando sua incorporação no texto relatado pelo Deputado Federal Jorge Hage. Mesmo assim, a garantia da educação básica manteve-se como uma exigência. As condições para isto eram também disciplinadas, a exemplo da elevação da carga horária e da existência de escolas especializadas para este fim. A lei nº 9.394/1996 manteve a possibilidade da formação profissional no ensino médio, desde que “atendida a formação geral do educando”. O Decreto nº 2.208/1997 ignorou tal dispositivo, separando-se então uma formação da outra, pelo impedimento de que ambas ocorressem no mesmo currículo.

A contrariedade a esta reforma se vocalizou, muitas vezes, como a defesa do “retorno” à integração da educação profissional ao ensino médio. Não obstante, esta ideia precisa ser questionada, posto que a experiência anterior, realizada sob a égide da Lei nº 5.692/1971, integrava formalmente em um mesmo currículo ambos os tipos de formação, mas sua determinação economicista, orientada pela Teoria do Capital Humano e pela concepção pedagógica tecnicista não convergia com a concepção da educação politécnica e de formação omnilateral.

Nesta experiência, o conceito de trabalho era restrito a sua forma histórica no capitalismo – o trabalho assalariado ou empregado –; o mundo do trabalho se reduzia a mercado de trabalho; a ciência se delimitava por essas compreensões, subsumindo o processo de ensino-aprendizagem a uma finalidade instrumental e pragmática, prejudicando-se o conteúdo de formação geral em nome dos conhecimentos considerados específicos para a formação técnica, aspecto este que, associado à repressão da ditadura civil-militar, rarefez o ensino das Ciências Humanas e Sociais,

excluindo por completo conteúdos de Filosofia e Sociologia dos currículos; à compreensão da cultura como modo de vida, com expressões técnicas, éticas e estéticas se interpunha a identidade entre cultura e “manifestações artísticas” ou entre “cultura e civilização”<sup>10</sup> e, assim, patrimônio das elites, seja quanto às possibilidades de desenvolvimento de habilidades para a arte, seja quanto ao acesso ao considerado conhecimento erudito. Sendo assim, a escola profissional não seria lugar de cultura, a não ser como uma complementação, por vezes lúdica, ao currículo técnico<sup>11</sup>.

Uma formação baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura como dimensões fundamentais da vida implica abordar o conhecimento em sua historicidade. Isto significa que os conteúdos de ensino não são considerados abstrações a serem apreendidas na sua formalidade ou instrumentalidade. É preciso que esses adquiram concreticidade pela relação com as necessidades e os problemas que a sociedade reconheceu e/ou se colocou que levaram ao desenvolvimento das ciências em um determinado sentido, produzindo-se, assim, novos modos de vida, nova cultura.

### 3.1. Os sentidos da Integração: filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico

Com o exposto, reunimos o que temos designado como os sentidos da integração. O primeiro deles é de cunho filosófico e expressa a concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação que sustenta o projeto e as práticas político-pedagógicas da escola. A concepção de ensino médio integrado, assim, compreenderia o ser humano como produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. O projeto político-

---

<sup>10</sup> Um estudo sobre o conceito de cultura pode ser encontrado em Ramos e Moratoria (2017).

<sup>11</sup> É interessante notar que nas instituições da rede federal as atividades culturais são frequentes, mesmo que muitas vezes não tenham composto o currículo formal. Mas a existência de condições de infraestrutura, de professores dessa área e da disponibilidade de um tempo livre incentivado pelos docentes a ser usado criativamente, faz com que a presença de tais atividades tenha resistido as reformas que visaram conter os germens de educação politécnica que essas instituições guardam (SAVIANI, 1997).

pedagógico visa integrar as dimensões fundamentais da práxis social – trabalho, ciência e cultura – na formação dos estudantes.

Supera-se, assim, a visão da atividade econômica como estrita produção de bens e riquezas passíveis de serem acumuladas privadamente, origem e resultado da divisão da sociedade em classes e, então, da desigualdade social. Ao contrário, a práxis econômica histórica implica a produção social necessária à existência humana e este seria o fundamento do trabalho, que, na sociedade moderna, determinou a especialização da produção, ordenando assim, a criação das profissões e a correlata formação. A profissionalização, sob essa perspectiva, se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, mas incorpora conteúdo histórico-científico e valores ético-políticos que caracterizam a práxis humana.

Temos designado como o sentido político da integração, a indissociabilidade da educação profissional e básica. Este sentido orientou a manutenção da possibilidade da educação profissional ser integrada formalmente ao ensino médio. Este sentido tem dois pressupostos. O primeiro, intrinsecamente relacionado ao sentido filosófico, é a não admissão de que as pessoas possam se formar técnica e profissionalmente sem apreender os fundamentos da produção moderna em todas as dimensões. Não se pode admitir, igualmente, que a estrutura educacional comporte ramos profissionalizantes desvinculados da formação básica. É preciso que a política educacional contemple a relação de requisitos entre as respectivas etapas formativas e no interior de um mesmo currículo.

Na legislação vigente, isto foi viabilizado pela possibilidade de “articulação” entre a educação profissional e a educação básica, dando origem às formas de oferta da educação profissional integrada e concomitante. Ainda no plano formal, à primeira corresponde a realização de ambas as formações em um mesmo currículo – a diferença fundamental entre os decretos nº 5.145/2004 e 2.208/1997 – destinada a egressos do ensino fundamental; à segunda, a oferta dessas formações cursadas ao mesmo tempo, conforme disponibilidades dos sistemas e instituições de ensino, porém em currículos diferentes, também destinada a egressos do ensino fundamental. Finalmente, a forma subsequente, não originalmente proposta por nenhum dos dois decretos, mas já praticada por instituições e sistemas de ensino e procurada pelos próprios estudantes,

equivale à formação profissional posterior à conclusão do ensino médio (inclusive sob a organização e denominações anteriores como secundário e segundo grau).

Esta última forma poderia ter se tornado a hegemônica, não fosse a contraditória experiência proporcionada pela Lei nº 5.692/1991, que criou os cursos técnicos de nível médio equivalentes à respectiva formação escolar média; não fosse a sociedade ter demandado a possibilidade de o ensino médio proporcionar a formação profissional, tal como resultou na Lei nº 9.394/1996; não fosse a conquista da revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo 5.154/2004.

Esta nota nos remete a contradições consideradas no primeiro item deste texto, pois foi o êxito da formação de qualidade realizada pelas instituições federais sob a égide da Lei nº 5.692/1971 – expressão máxima da dualidade educacional em nosso país – que nos fez conhecer as possibilidades de acesso pela classe trabalhadora ao conhecimento científico cada vez mais elaborado, ainda que sob o prejuízo da formação geral. Como afirmou Kuenzer (1998), o Decreto nº 2.208/1997 tratou um problema social – a necessidade de os filhos da classe trabalhadora cursarem o ensino médio já com a perspectiva profissionalizante – como um problema pedagógico, separando as duas formações. Por vezes o argumento de que os defensores da educação politécnica também consideravam que a formação profissional deveria ser posterior ao ensino médio, foi usado pelos reformadores do Ministério de Paulo Renato. Esses não entendiam que, ao contrário, exatamente porque as questões pedagógicas são também sociais, é que a LDB voltou a incorporar a formação profissional no ensino médio como uma possibilidade e que, sob o abrigo desta própria lei, protestamos contra aquela reforma.

Não obstante, não defendemos o “retorno” à Lei nº 5.692/1971 ou ao tipo de integração formal por ela possibilitada. Ao contrário, a concepção de ensino médio integrado que fundamentou o Decreto nº 5.154/2004, elaborada teoricamente nos termos aqui expostos, e que orientou a discussão com muitas instituições e sistemas de ensino visando a sua implementação, tomou o aspecto virtuoso daquela experiência como ponto de partida, porém, visando à superação de suas marcas economicista e tecnicista, em direção à compreensão histórica e dialética da formação humana. O aspecto virtuoso a que nos referimos compreendia a oportunidade de o estudante ter a formação básica



sob a referência do trabalho. Este, porém, tendeu a se efetivar especialmente nas instituições da rede federal, onde havia condições materiais de infraestrutura administrativa e didático-pedagógica, bem como de trabalho e formação docentes compatíveis com uma educação pública, laica e de qualidade socialmente referenciada. Por esses motivos, Saviani (1997) declarou que tais instituições continham os germens da educação politécnica. Germens esses que tentamos cultivar, por superação dialética, insistimos, com a concepção e a prática do Ensino Médio Integrado, coerentes que são, filosófica e politicamente, com as necessidades e os direitos da classe trabalhadora.

Podemos falar, agora, dos sentidos epistemológico e pedagógico do Ensino Médio Integrado. Primeiramente, entendemos a realidade como um todo estruturado e dialético (KOSIK, 1978), que pode ser conhecido mediante um processo de análise capaz de captar suas mediações. Entendemos o conhecimento sistematizado como a elaboração dessas mediações no plano do pensamento. Em outras palavras, conceitos, teorias, leis gerais de fenômenos elaborados pela ciência e convertidos em conteúdos de ensino são mediações cognoscíveis da realidade, passíveis de serem representados nas formas de linguagens e, com isto, difundidas, apreendidas e utilizadas socialmente, para fins de socialização, de produção de novos conhecimentos e de aplicação técnica e tecnológica, dentre outros. Por isto, reiteramos, que os conhecimentos não são abstrações ahistóricas ou neutras, mas sim a conceituação do real oriunda do movimento de investigação de seus fenômenos, motivado pelos problemas que a humanidade se coloca e se dispõe a resolver; conseqüentemente, eles são históricos e sociais.

A compartimentação das ciências foi um meio pelo qual se conseguiu penetrar mais profundamente nesta realidade, constituindo-se, assim, os campos de conhecimento cada vez mais específicos nas disciplinas científicas, as quais se estabeleceram em referências para o ensino na conformação das disciplinas escolares. Portanto, assim como na investigação, feita a análise do fenômeno é preciso ordenar e relacionar as mediações captadas num processo de síntese, de tal modo que o fenômeno já não se manifeste somente em sua aparência empírica, mas sim como uma realidade concreta apreendida pelo pensamento, o concreto pensado (KOSIK, 1978); no ensino, é preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isto, eles devem ser aprendidos no seu campo

científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade).

Compreendendo que a vida humana é constituída por múltiplos processos sociais de produção material e simbólica, esses podem ser a referência do currículo. No caso da educação profissional integrada ao ensino médio, os próprios processos produtivos relativos às profissões para as quais os estudantes são formados podem ser esta referência. Por mais que essas sejam particularidades produtivas que implicam dimensões científicas e técnicas específicas, guardam determinações da totalidade social que são de ordem econômica, política, histórica, cultural, ambiental, dentre outras.

Se tais processos forem tratados por essas perspectivas, os conhecimentos que permitem sua compreensão nas suas múltiplas dimensões se tornam uma necessidade, de forma que os conteúdos de ensino adquirem sentido não somente científico, mas também social e histórico. Por esse caminho, encontraremos também a relação entre o que designamos como conhecimentos de formação geral e específica. Esta classificação tem dois fundamentos, a saber: a) podem ser considerados como conteúdos de formação geral aqueles que, independentemente da especificidade dos processos produtivos, possibilitam a compreensão da vida social; e como conteúdos de formação específica quando os primeiros são desenvolvidos e apropriados com finalidades produtivas de caráter tecnológico, social e cultural, chegando a caracterizar as especificidades de determinados processos de produção; b) o estatuto de geral e específico de algum conhecimento pode se alterar conforme os processos produtivos. No currículo integrado, porém, mesmo que os componentes curriculares sejam identificados como de formação geral ou específica, eles são organizados visando corresponder ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Chegamos, então, ao sentido pedagógico da integração, implicando formas de selecionar, organizar e ensinar os conhecimentos destinados à formação pretendida. Propomos a seleção integrada de conteúdos de ensino a partir da problematização dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões – tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc. – o que exigirá a explicitação de teorias, conceitos, técnicas, entre outros aspectos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas dimensões em que foi problematizado, localizando-os, em sequência,

nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais). É possível que esta seleção integrada de conteúdos de ensino provoque a necessidade de complementação, seja para a formação geral, seja para a formação específica. Para isto, é importante identificar relações dos conteúdos selecionados com outros do mesmo campo (disciplinaridade). Mas, a fim de cumprir com o propósito de que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações, cabe identificar relações com conteúdos de campos distintos, na perspectiva da interdisciplinaridade.

Produzindo-se assim uma proposta curricular integrada, espera-se igualmente uma prática curricular integrada. Para este fim, incorporo os momentos da Pedagogia Histórico Crítica elaborada por Saviani (2008), os quais converto no que designo como “tempos curriculares” assim esquematizados: tempos de problematização (a prática social e produtiva ainda como *síncrese*); tempos de instrumentalização (o ensino de conteúdos necessários para compreender o processo problematizado); tempos de experimentação (o enfrentamento, pelo estudante, de questões práticas, mediante as quais ele se sente desafiado a valer-se do conhecimento apreendido e, então, a consolidá-los e /ou a identificar insuficiência e limites dos conhecimentos apreendidos); tempos de orientação (o acompanhamento pelos professores dos enfrentamentos dos estudantes, visando a organizar aprendizados e/ou a colocar novas questões); tempos de sistematização (*síntese/revisão* de questões, conteúdos e relações); tempos de consolidação (avaliações com finalidades formativas).

Espera-se, finalmente, que a proposta curricular demonstre identidade e unidade teórico-metodológica; participação ativa dos sujeitos; construção coletiva do conhecimento; organização integrada e abordagem histórico dialética de conteúdos integrando trabalho, ciência e cultura. Neste percurso formativo, coerente com a concreticidade da vida social dos sujeitos, as contradições são tidas como relevantes e trabalhadas mediante uma análise crítica do conhecimento e da sociedade.

#### **4. A atual contrarreforma do ensino médio e os limites ao Ensino Médio Integrado**

Em sentido diametralmente oposto a proposta do Ensino Médio Integrado, a atual contrarreforma do ensino médio, empreendida pela Lei nº 13.417/2017, se dirige, mais uma vez à classe trabalhadora no sentido de restringir seu acesso a uma educação básica pública e de qualidade social. Analiso-a, primeiramente, sob a ótica da relação

entre método e conteúdo, considerando a categoria hegemonia. Hegemonia é coerção revestida de consenso (GRAMSCI, 2002). As ideias hegemônicas são aquelas que dão direção cultural e material a um grupo social. Ela se disputa e se conquista numa sociedade que tem relações formalmente consideradas democráticas, já que no estado ditatorial predomina a coerção. Em sociedades democráticas a hegemonia implica obter o consentimento ativo das massas e construir o consenso. A contrarreforma atual é a expressão da hegemonia do pensamento burguês, conservador e retrógrado, que se revelou no seu método e em seu conteúdo.

A reforma se inicia com uma Medida Provisória (746/2016), utilizada em situações emergentes ou urgentes que não podem aguardar o processo de tramitação ou de construção política. O ensino médio não precisava de uma medida provisória, a não ser para atacar o que se conquistou com a proposta da formação integrada, atacar o projeto de formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade da formação. A contrarreforma é, também, um ataque aos direitos da classe trabalhadora e, para se construir o consenso, propagandas de televisão falam meias verdades.

Saliento algumas das implicações imediatas da contrarreforma que atingem frontalmente a concepção de Ensino Médio Integrado. São elas: a redução da carga horária de formação geral para 1800 horas; a redução da formação em Ciências Humanas e Sociais pela não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia; a fragmentação de parte da carga horária (600 horas) em itinerários formativos; a separação da educação profissional da educação básica, pela transformação do primeiro em um dos itinerários formativos; o caráter “não escolar” conferido à educação profissional, dado que esta pode se realizar em instituições não escolares, seus professores prescindem de formação científica e pedagógica pelo dispositivo do “notório saber” e competências desenvolvidas em outras experiências podem ser reconhecidas e aproveitadas; a redução da carga horária da educação profissional como itinerário a 600 horas, contrariando o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT); no caso específico da rede federal, a limitação do orçamento a 3.000 horas (ainda que não seja um dispositivo de lei), conta esta que sugere a possibilidade de cumprimento do máximo de carga horária prevista para os eixos tecnológicos nas DCNEPT (1200 horas, resultante da diferença entre as 3000 horas

sustentáveis pelo orçamento e as 1800 horas destinadas a Base Nacional Curricular Comum, conforme a lei).

Esta pequena síntese nos mostra como a atual contrarreforma do ensino médio retoma os dispositivos de dualidade e fragmentação formativas que vivenciamos em reformas anteriores. A divisão em itinerários formativos nos remete à reforma Capanema (Decreto-lei nº 4.244/1942), quando o segundo ciclo do ensino secundário ficou dividido em cursos clássico e científico, cada qual preterindo conhecimentos que seriam próprios do outro. A transformação da educação profissional em um dos itinerários retoma aspectos da Lei nº 5692/71, de substituição da carga horária do currículo pela formação específica<sup>12</sup>. Como dissemos, a condição de itinerário conferido à educação profissional, associada ao seu cumprimento em instituições não escolares, ao aproveitamento de competências e a não obrigatoriedade de formação docente apropriada, separa a educação profissional da educação básica, realizando o intento do Decreto nº 2.208/1997. Isto é feito de forma ainda mais grave, pois se, sob a égide desse decreto, a carga horária destinada à educação profissional abrangeria de 800 a 1200 horas, na nova lei, esta pode se limitar a 600 horas<sup>13</sup>.

É preciso dizer que entendo o protesto a esta contrarreforma e a não observância da lei como a primeira posição a ser tomada pelos educadores e pelas instituições comprometidas com a formação básica pública e de qualidade social dos estudantes deste país, em especial, por aqueles comprometidos com o projeto de Ensino Médio Integrado. O fundamento ético-político desta posição é que a contrarreforma atingirá principalmente os quase 90% dos estudantes do ensino médio que estão nas redes

---

<sup>12</sup> Pela Lei nº 13.415/2017, essa carga horária corresponde a 25% da carga horária que deveria ser de formação geral. No caso da Lei nº 5.692/1971, essa substituição podia chegar a 50%. Porém, pelo menos na rede federal, os currículos tinham, em média, uma carga horária de 4000 horas. A substituição da carga horária de formação geral era, assim, compensada por uma carga horária global maior.

<sup>13</sup> A lei prevê o aumento da carga horária do ensino médio mediante a implantação do horário integral. Este aumento, porém, deve se destinar exclusivamente aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Ademais, sabemos que o novo regime fiscal instituído pela Emenda Constitucional nº 95 de 2016 impedirá o cumprimento desse propósito. É possível até que alguns sistemas de ensino o implemente em escolas consideradas de excelência, para servir de exemplo ou referência nas avaliações de larga escala. Reforça-se, assim, o caráter ideológico e midiático desta contrarreforma.

estaduais de ensino. As escolas particulares, principalmente as de elite, resistirão a sua implantação e buscarão meios próprios para garantir a educação básica em sua totalidade, tal como ocorreu quando se implantou a Lei nº 5.692/1971. Essa resistência redundou na revogação da obrigatoriedade da profissionalização compulsória do então 2º Grau pela Lei nº 7.044/1982, na verdade, legalizando a inobservância à lei por parte dessas escolas. As instituições federais, por sua vez, ao gozarem de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, também possuem a prerrogativa política de não se adaptarem à lei.

Uma posição que exclusivamente se proteja sob essas prerrogativas têm um caráter corporativo e/ou seletivo, que pode expressar o não compromisso com o direito pleno à educação da classe trabalhadora brasileira. Essa posição, na verdade, legitimaria o princípio que rege a contrarreforma: educação mínima para cidadãos mínimos.

Para além da posição ético-política de resistência ativa à contrarreforma, é importante explicitar a incoerência jurídica que a Lei nº 13.415/2017 provocou na regulamentação educacional atual. Primeiramente, a forma integrada da articulação entre educação profissional e ensino médio mantém-se vigente na LDB, assim como as DCNEPT de 2012, elaboradas em coerência com a primeira. O conteúdo dessas Diretrizes, juntamente com o das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do mesmo ano, se aproxima da concepção de ensino médio integrado aqui exposta e conflita com os pressupostos da contrarreforma.

Ademais, a carga horária prevista para os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio é de 3000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas indicadas para as habilitações técnicas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Essas incoerências promovem um contexto de indefinições normativas e instabilidade políticas que também justifica a não observância à lei.

Avançando internamente à lei, considerando que em algum momento seja inevitável observá-la, face à medidas coercitivas que podem surgir, encontramos os dispositivos que podem ser usados para se evitar o completo desmonte do ensino médio integrado. Começamos pelo artigo 36 da LDB já emendado, o qual dispõe sobre a possibilidade de diferentes arranjos curriculares, “conforme relevância do contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” na composição entre a Base Nacional Comum



Curricular e os itinerários formativos. Admite-se ainda, sua integração aos componentes curriculares da BNCC. Finalmente, mediante disponibilidade de vagas, o aluno concluinte poderá cursar mais um itinerário formativo.

As instituições que têm autonomia dispõem de condições para integrar os componentes curriculares da BNCC e dos itinerários, assim como para garantir vagas a todos os seus estudantes a fim de cursarem outro itinerário. Feita a integração dos componentes, pode-se estender a carga horária global do curso para que o estudante curse, simultaneamente, mais de um itinerário. Assim, o currículo do ensino médio integrado, ainda que compulsoriamente tenha a formação básica comum limitada a 1800 horas, poderia chegar a 3.200 horas, sendo 600 horas consideradas como itinerário da educação profissional pela Lei nº 13.415/2017 (o que as igualariam às escolas das demais redes) e as demais 800 horas voltadas para atender às DCNEPT vigentes ou à oferta de outro itinerário. Acende-se, assim, uma vela para cada norma, em nome da formação integrada. Resta saber se este será o pecado fatal ou sua remissão.

### **Considerações finais**

A luta pelo ensino médio integrado é a luta pelo direito a uma formação humana plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura. Por esta concepção de formação, o conhecimento não é somente um insumo ou instrumento para o desempenho acadêmico ou profissional. Antes, o conhecimento resulta da apreensão da realidade pelos seres humanos, num processo histórico em que buscamos compreender nossas necessidades e produzir meios para satisfazê-las. Este é o próprio processo do trabalho que gera conhecimentos e novos modos de vida. Explica-se, assim, a unidade entre trabalho, ciência e cultura que fundamenta a concepção do Ensino Médio Integrado.

Saber que o caráter contraditório do trabalho e de sua relação com o capital o faz determinado pelo tempo de necessidade, mas em busca do tempo de liberdade, é fundamental. Na contradição, a conquista política da educação é também necessidade do capital, dado o avanço das forças produtivas. Mas essas disputas têm também um fundamento filosófico, pois implica compreender o ser humano como capaz de produzir sua existência pelo desenvolvimento de todas das suas habilidades. É preciso pensar qual é o sentido da educação em termos da formação humana, pois sua relação com o

trabalho não é só instrumental, mas sim de realização ontológica. Não desprendamos o nosso trabalho de nossa concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação. Os desafios da formação hoje é potente para ampliar as fronteiras que as relações sociais de produção impuseram à classe trabalhadora, tornando-as ainda maiores.

Assim, as lutas se travam nos planos econômico e político, mas também filosófico. Nessas lutas, conseguimos, em vários momentos da história da educação brasileira, fazer do trabalho o polo determinante da contradição, conquistando o direito ao conhecimento pela via escolar. Conquistamos a possibilidade de uma formação integrada de cultura geral e formação técnica, de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre desenvolvimento intelectual e técnico. Hoje enfrentamos a contradição principal de se ter mais uma vez esse direito limitado ou mesmo impossibilitado.

A atual contrarreforma do ensino médio é mais um componente do movimento austericida liderado pelos que estão no poder e buscam o consenso da sociedade civil por artifícios midiáticos e ideológicos, coordenado pelo “novo regime fiscal” introduzido pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que se quer completar com as reformas trabalhista e da previdência. Vivemos nesta contrarreforma a retomada calculada dos piores aspectos das outras reformas empreendidas neste país. Vivemos, no plano educacional, a violência e o ferimento de morte de um projeto de formação humana voltada para a construção de outra sociedade. Volta-se ao século XIX quando a classe trabalhadora deveria receber educação somente em doses homeopáticas.

Somente a resistência alimentada por princípios ético-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 conquista e patrimônio social. Nelas se encontra a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira.

## Referências

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

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudencio. *A produtividade da escola improdutiva*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antônio. O Príncipe Moderno. *Cadernos do Cárcere*. v. 13. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

KUENZER, A. Z. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 20, p. 365-383, 1998.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MÉSZÁROS, Istvan. *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2016.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise; MORATORI, Raquel. Uma reflexão sobre o conceito de cultura e sua relação com o trabalho e a ciência no projeto educativo. In: GALVÃO, Gregório; VELASQUES, Muza; BATISTELLA, Renata. *Cultura, politecnia e imagem*. Rio de Janeiro: EPSJV, p. 65-90, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. *Trab. educ. saúde* [online]. v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.