

Diana Rocha Magalhães
José Alves Dias
Organizadores

MEMÓRIA COM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:
DESAFIOS EMINENTES
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



NAVEGANDO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
Livia Diana Rocha Magalhães - José Alves Dias DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.1-2	
CAPÍTULO 1	3
EL PASADO TRAUMÁTICO EN LA HISTORIA ESCOLAR ESPAÑOLA: LA PRESENCIA DE UNA AUSENCIA	
Juan Mainier Baqué DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.3-18	
CAPÍTULO 2	19
ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: COERÇÃO REVESTIDA DE CONSENSO NO “ESTADO DE EXCEÇÃO”	
Marise Nogueira Ramos DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.19-36	
CAPÍTULO 3	37
AS OSCILAÇÕES EM TORNO DO CONCEITO DE TÉCNICA E DE TECNOLOGIA NA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	
José Deribaldo Gomes dos Santos - Ellen Cristine dos Santos Ribeiro - Thiago Chaves Sabino DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.37-52	
CAPÍTULO 4	53
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA NA BAHIA: AS REFORMAS SUBORDINADAS AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) NO GOVERNO CIVIL-MILITAR	
Estácio Moreira da Silva - Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.53-68	
CAPÍTULO 5	69
MEMÓRIA E PRÁXIS DOCENTE: UM OLHAR SOBRE O CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS – MA	
Sandra Maria de Sousa Caminha - Livia Diana Rocha Magalhães DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.69-82	
CAPÍTULO 6	83
CINQUENTA ANOS DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL CONFLITOS E DESAFIOS	
Paolo Nosella DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.83-96	
CAPÍTULO 7	97
EMERGÊNCIA DE EMOÇÃO E COGNIÇÃO EM DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Mary de Andrade Arapiraca - Gilmária Ribeiro da Cunha DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.97-116	
CAPÍTULO 8	117
DESAFIANDO A BAIONETA CALADA: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A REBELDIA ESTUDANTIL NAS RUAS DE SALVADOR - BAHIA (1965 - 1968)	
José Alves Dias DOI – 10.29388/978-65-81417-21-5-0-f.117-128	

CAPÍTULO 2

ENSINO MÉDIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: COERÇÃO REVESTIDA DE CONSENSO NO “ESTADO DE EXCEÇÃO”¹

Marise Nogueira Ramos
Fiocruz e Uerj
ramosmn@gmail.com

O artigo aborda a atual contrarreforma do ensino médio instituída pela Lei n. 13.4015/2017, que aprovou a Medida Provisória 746/2016, bem como implicações da Emenda Constitucional 95 e das leis da terceirização e trabalhistas, a fim de compreender as particularidades da política atual, à luz do conceito de “estado de exceção”. A análise é ampliada para a “atualização” das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) aprovadas em novembro de 2018, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desta etapa da educação básica aprovada em dezembro do mesmo ano, considerando a forma antidemocrática de implantação da política e demonstrando como essas regulamentações viabilizam aspectos contrários aos interesses da classe trabalhadora, numa lógica própria de obtenção do consenso e exercício da coerção no “estado de exceção”. Finalmente, apresentam-se reflexões sobre medidas recentes que podem comprometer o projeto de formação humana que busca ser hegemônico na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

A análise aqui apresentada parte do pressuposto de que vivemos no Brasil um “estado de exceção”, a partir do ano de 2016, quando se processou o golpe jurídico-parlamentar-midiático que levou ao afastamento da então Presidenta Dilma Rousseff. Tomo como referência o texto de Giorgio Agamben (2004) e, mediante uma organização de conceitos e possíveis formas do estado de exceção, tento fazer uma relação com políticas públicas, particularmente as da educação. Trata-se de um exercício de se pensar movimentos de manifestação do estado de exceção, não como condição fixa ou estática, mas como processo. O autor referido parte da obra clássica de Carl Schmitt, filósofo e jurista alemão do século XX, interpretando-a no contexto contemporâneo e questionando a suposta diferença entre o político e o jurídico presente nas teorias mais clássicas do direito, ainda que tal questionamento possa parecer estranho, pois o estado de exceção se equivaleria exatamente à suspensão da ordem jurídica.

Daquele filósofo, Agamben toma os conceitos de “ditadura comissária” e de “ditadura soberana”, trazendo contraposições que as caracterizam, respectivamente, explicando que a “ditadura comissária [...] suspende de modo concreto a constituição para defender sua existência” (SCHMITT, 1921, p. 136

¹Uma versão sintética deste artigo foi publicada em **Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 1 n. 1 p. 2 -11 jan./jun. 2019.

apud AGAMBEN, 2004, p. 54), o que quer dizer que a sua aplicação pode ser suspensa, “sem, no entanto, deixar de permanecer em vigor, porque a suspensão significa unicamente uma exceção concreta” (SCHMITT, 1921, p. 137 apud AGAMBEN, 2004, p. 55). Isto exige que se criem condições que “permitam a aplicação do direito”, de modo que “o operador dessa inscrição é a distinção entre normas do direito e normas de realização do direito”. A norma é suspensa enquanto a decisão pelo soberano é o que conta; esta é elevada ao máximo, como sinal contrário do estado de não exceção, quando a decisão é reduzida ao mínimo porque a norma já indica o caminho a ser tomado. A suspensão das normas nessa condição tem um estatuto temporário e se legitima em situações de crises ou catástrofes. Passadas tais situações, restauram-se as normas e se supera o “estado de exceção”.

A “ditadura soberana”, por sua vez, não se limita a suspender temporariamente a constituição vigente “com base num direito nela contemplado e, por isso, ele mesmo constitucional”, mas visa criar um estado de coisas em que se torne possível impor uma nova constituição, mediante a qual se instaura o estado de exceção no sentido formal, não transitório. Neste caso, “o operador que permite ancorar o estado de exceção na ordem jurídica é a distinção entre poder constituído e poder constituinte” (SCHMITT, 1921, p. 137 apud AGAMBEN, 2004, p. 55). Este, porém, não é somente uma questão de força, pois, mesmo não tendo se instituído em virtude de uma constituição, mantém com ela uma relação tal que esse poder aparece como fundador. Ele representa “um mínimo de constituição, inscrito em toda ação politicamente decisiva e está, portanto, em condições de garantir também para a ditadura soberana a relação entre estado de exceção e ordem jurídica (SCHMITT, 1921, p. 137 apud AGAMBEN, 2004, p. 55).

Inspirado pela presente reflexão, este ensaio discute que as contrarreformas em curso no Brasil a partir do impedimento da Presidenta Dilma Rousseff ocorrido em 2016 são expressão de uma forma específica pela qual o “estado de exceção” vem se instaurando no país. Argumentos sobre esta hipótese compõem nossa primeira análise. Em seguida, a contrarreforma do ensino médio será discutida em sua fase mais recente e elaborada. Para isto, partimos da Lei n. 13.415/2017 e adentramos às novas regulamentações curriculares realizadas mediante a “atualização” das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) n. 03/2017; a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para esta etapa da educação básica; e, finalmente, pela publicação, pelo Ministério da Educação, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. Finalmente, ponderamos o percurso que as políticas voltadas para a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica poderão seguir no atual contexto.

As considerações finais afirmam o vigor das contradições e, por isto, a necessidade de nos valermos de análises da conjuntura entendendo que os fatos recentes são manifestações da crise estrutural do capital e visam neutralizar as conquistas históricas da classe trabalhadora quanto aos direitos sociais. Por isto,

análises que procuram captar mediações da disputa por hegemonia são relevantes. O campo da relação Trabalho-Educação se vê profundamente desafiado nesse sentido.

AS ATUAIS CONTRARREFORMAS COMO EXPRESSÃO DA FORMA ESPECÍFICA DO “ESTADO DE EXCEÇÃO” NO BRASIL

Com base nessas considerações iniciais e em análises sobre o movimento atual de contrarreformas no Brasil contemporâneo, a tese que defendo é que, neste país, o “estado de exceção” contém características da “ditadura comissária” e da “ditadura soberana”, a começar pela relação com a manutenção da ordem jurídica, já que ele é inscrito da suposta legalidade do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff formalizado pelo poder legislativo e legitimado pelo poder judiciário. Em segundo lugar, se, por um lado, a Constituição Federal de 1988 não foi formalmente suspensa, por outro, as emendas constitucionais ancoram-se em um diagnóstico de suposta crise e eminência do caos em nosso país, o que as justificaria. Ou seja, suspende-se temporariamente a constituição, supostamente para se preservar o direito. Sobrepõe-se à norma (o vigor da constituição), o poder de decisão do soberano, hoje, em nosso país, representado pela aliança simbiótica dos três poderes e desses com o grande capital.

Se essas são características da “ditadura comissária”, a retaliação do texto constitucional, a começar pela Emenda Constitucional n. 95/2017, instaurou condições para sua suspensão definitiva; em outras palavras, o poder instituído por esta é confrontado por um novo poder instituinte, até que se perca por completo a razão de ser desta norma. As contrarreformas trabalhistas, incluindo a lei da terceirização irrestrita, do ensino médio, e a eminente contrarreforma da previdência compõem o conjunto de medidas que atingem diretamente a Constituição, além de outras como as propostas de redução da maioria penal e o projeto “Escola sem partido”, por exemplo.

Apesar de a primeira emenda versar exclusivamente sobre o congelamento dos gastos públicos por vinte anos, ao fazê-lo, desmonta-se toda a Constituição Federal, se não na íntegra de sua letra, ao menos no seu núcleo que sustenta toda a normativa que se ascende a partir dele: a garantia dos direitos sociais que assegurariam a cidadania. Por isto, tudo parece convergir para a suspensão real da norma instituída, aproximando-se do fenômeno da “ditadura soberana”, uma vez que se cria todo um estado de coisas para que se instaure um novo poder instituinte.

Tendo esta leitura sobre a especificidade do “estado de exceção” vivido em nosso país, discuto como algumas medidas legais no plano da educação sinalizam para a conjugação desses dois tipos de “ditadura”, ainda que esta não se revele na figura de um ditador, mas na relação já apontada entre os poderes do aparelho de Estado e o grande capital, condensados na “ditadura do mercado”.

A contrarreforma do ensino médio: a suspensão da norma por Medida Provisória

Referi-me preliminarmente à Emenda Constitucional n. 95/2016 como aquela que suspende a Constituição Federal de 1988 no seu núcleo, posto que inviabiliza a manutenção dos direitos sociais. Lembro, agora, que a contrarreforma do ensino médio foi implementada por meio de uma Medida Provisória (MP), a de número 76 de 2016. Versa a página da Câmara dos Deputados na internet², que este dispositivo “é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência”³. Sabe-se que ela produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para se tornar uma lei definitiva, o que ocorreu neste caso, ao ser convertida em Lei n. 13.417/2017. O mesmo hipertexto consultado explica que o prazo de vigência de uma MP é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período; se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada.

Nota-se, assim, o poder de tal dispositivo, o qual deve ser contraposto à seguinte pergunta: o objeto desta medida requeria mesmo urgência? A suposta “crise” do ensino médio também não foi uma criação artificial para que se “suspendesse a norma” e valesse a “decisão do soberano”? O que seriam as normas nesse caso? A regulamentação do ensino médio já não estava vigor, dentre as quais a LDB, inclusive com a incorporação do conteúdo do Decreto n. 5.154/2004⁴, que possibilitou a integração formal da educação profissional ao ensino médio, abrindo frentes para a construção da concepção do Ensino Médio Integrado (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005)? As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) aprovadas pela Resolução CNE/CEB n. 2/2012, já não apresentavam normativas baseadas em princípios ético-políticos e pedagógicos coerentes com a formação humana integral dos estudantes⁵? O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, não estabelece metas e estratégias para a educação no período de 2014 a 2024⁶?

Em síntese, não existiria qualquer razão que justificasse a instituição da

²CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Medida provisória**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>. Acesso em: 5 abr. 2019.

³CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Medida provisória**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>. Acesso em: 5 abr. 2019.

⁴BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm#targetText=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica. Acesso em: 5 abr. 2019.

⁵Em outro texto exploramos o histórico de contrarreformas na educação brasileira, sempre que se consegue avançar em direção ao direito da classe trabalhadora à educação (RAMOS, 2017).

⁶BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

contrarreforma do ensino médio, a não ser as de ordem político-ideológica – a resistência da classe dominante ao direito da classe trabalhadora à educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva da emancipação humana – e as de ordem economicista, na lógica de se adequar o financiamento do ensino médio à contenção dos gastos públicos, o que, diga-se de passagem, forma uma unidade com a primeira razão.

Outro aspecto que nos chama a atenção é o fato de se legislar com urgência e mediante um instrumento autoritário, com um conteúdo cuja implementação depende de outra regulamentação ainda não existente à época, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), a qual só veio a ser aprovada pela CNE em dezembro de 2018. A MP e, posteriormente, a lei, passaram a vigorar tendo por referência uma regulamentação inexistente. O que é isto, senão a criação de um estado de coisas para um novo poder instituinte no lugar do poder instituído, como recupera Agamben ao falar da “ditadura soberana”. Na verdade, o executivo gerou, por um lado, uma situação jurídica – a convivência de legislações conflituosas – e, de outro lado, ideológica – buscando a construção de um consenso (GRAMSCI, 1991) sobre a pertinência e a positividade de um “novo ensino médio” pela propaganda na mídia – em que a BNCC passou a requerer urgência e aprovação, logrando êxito.

Essa estratégia conjuga elementos da “ditadura soberana” – suspensão da norma instituída e instituição de novas; proeminência da decisão pelo soberano mediante ato autoritário – com os da “ditadura comissária”. Neste último caso, devido à criação de uma suposta crise que justificaria a suspensão das normas vigentes, mas passando-se à sociedade uma ideia que provisoriamente dessa suspensão. Afinal, a normatização que estaria em conflito com a nova norma – as DCN então vigentes – não foram revogadas imediatamente, assim como as metas do PNE ficaram mantidas, mas tal conflito não foi revelado. Lembremos que o atendimento das metas e estratégias que visavam a expansão do ensino médio (Meta 3) e da educação profissional integrada ao ensino médio (Meta 11), entram em conflito tanto com a emenda do teto dos gastos públicos, assim como as próprias DCNEM que fundamentam a concepção do ensino médio integrado.

A contrarreforma do ensino médio, ao reduzir a carga horária destinada à formação geral comum (definida como a carga horária da BNCC – 1600 horas pela MP e 1800 pela Lei, em contraponto às 2400 horas originalmente determinadas pela LDB) complementada pelos itinerários formativos, compromete o princípio de educação básica que sustenta o ensino médio como última etapa deste nível da educação, o que fere os princípios que orientam o PNE, de expansão do direito do acesso à educação básica por toda a população e de diminuição da desigualdade educacional. Além disso, ao transformar a educação profissional em um dos itinerários, fere-se o princípio de sua integração com o ensino médio, também conflitando com a respectiva meta do PNE. Oculta-se, assim, o autoritarismo com estratégias que visam convencer a população de que aquela medida de exceção é temporária e necessária para se enfrentar a suposta “crise” do ensino médio. Trata-se da “obtenção do consenso” no “estado de

coerção”.

Cabe chamar a atenção para a conjugação dessa medida com outras que nos apontam para a forma “soberana” do estado de exceção. Trata-se da reforma trabalhista – Lei n. 13.467/ 2017 – a qual, dentre outras medidas, institui o trabalho intermitente; e a Lei 13.429/2017, da terceirização irrestrita. A fórmula é simples: uma vez que a contrarreforma do ensino médio torna pelo menos 600 horas passíveis de serem realizadas em parceria com outras instituições públicas ou privadas de ensino (enquanto a Lei n. 13.415/2017 previa essa possibilidade exclusivamente para o itinerário da educação profissional; as novas DCN a estendem para todos os itinerários), as redes públicas de ensino, que antes precisavam de professores concursados e da carreira do serviço público, poderão contar com a “colaboração” de professores terceirizados e/ou contratados em regime de trabalho intermitente, se não diretamente pela absorção desses dispositivos pela estrutura governamental, pelo menos indiretamente, pois esta será a tendência de contratação docente a ser utilizada predominantemente pelas instituições privadas “parceiras” das redes públicas. Alia-se, assim, a lógica economicista de redução dos gastos públicos, com a crueldade dos vínculos precários, gerando economia aos cofres públicos e alimentando o capital com a transformação de direitos em mercadorias.

Não é demais acrescentar que o fato de a lei prever que as instituições de ensino poderão ofertar mais do que um itinerário, a depender de condições, provavelmente instará as escolas privadas a fazê-lo cobrando mais para isto. A mercadoria ensino médio certamente se tornará cada vez mais de interesse do mercado de serviços. Enquanto a classe dominante poderá pagar por ela, à classe trabalhadora restará a escola pública esvaziada e empobrecida.

Finalmente, merece menção o projeto de lei sobre “Escola ‘sem’ Partido”, cujas versões continuam a ser apresentadas tanto ao Congresso Nacional, quanto às instâncias legislativas estaduais. A manifestação de sua inconstitucionalidade data do ano de 2016, mas parece ser ignorada ou mesmo contornada por mecanismos admitidos pela cultura legislativa. Mas isto é mesmo típico do “estado de exceção” como já argumentamos em texto específico sobre o tema (RAMOS, 2017a); afinal, de que valem alegações de inconstitucionalidades quando a respectiva referência está em suspensão, seja de forma temporária – para se contornarem supostas crises nos campos da economia, da educação, da moral, dentre outros – seja de forma definitiva, em nome de um novo poder?

A TESSITURA DISCRETA DA NORMATIVIDADE NO ENSINO MÉDIO NO “ESTADO DE EXCEÇÃO” E O RETORNO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

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

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, art. 12).

Na ausência da BNCC, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou, nove meses depois, em 21/11/2018, a Resolução n. 3, que “atualiza as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio (DCNEM). É curioso o fato de não se ter utilizado a palavra “revogação”, mas sim “atualização”. Trata-se, na verdade, de um texto híbrido em que princípios das antigas diretrizes são enunciados ao mesmo tempo em que normativas contrárias a eles são prescritas. Vale à pena nos determos um pouco mais sobre este assunto.

Ao se enunciarem os princípios que devem orientar o ensino médio, a ideia de competência é retomada, reduzindo o conceito de formação integral aos elementos normalmente considerados seus componentes, a saber: “valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, art. 5º, inciso I), o que é reforçado na sua definição trazida pelo inciso I do artigo 6º. A perspectiva individualizante do desenvolvimento de competências é reforçada pelo “projeto de vida” como um dos princípios do ensino médio e estratégia da formação integral (BRASIL, 2017, art. 5º, inciso II). Ao mesmo tempo, vê-se enunciada no inciso II do artigo 6º., a redução do conceito de formação geral básica ao conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC.

Apesar das referências anteriores à noção de competências, é no inciso VI do mesmo artigo que elas são definidas como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores – a CHAVE, sigla utilizada pelo relator das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em uma de suas versões modificada frente às críticas que recebeu⁷. Busca-se, ainda nesse texto, fazer um ajuste terminológico, tornando “equivalentes” a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades”. Note-se que a primeira estava presente na Lei do PNE e nas primeiras versões da BNCC, tanto que foi evocada pela própria Lei n. 13.415/2017, art. 35-A. Porém, ao se enunciarem os itinerários formativos, fala-se em competências e habilidades.

Tal oscilação é expressiva de uma disputa por hegemonia travada em três fases recentes da configuração do Estado brasileiro pós-Constituição de 1988. A primeira se inicia com o governo de Fernando Collor e tem seu auge nas contrarreformas educacionais implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, afinadas com o neoliberalismo, fortemente hegemonizadas pela

⁷Uma análise dessa versão e do movimento que disputou a elaboração de um texto mais próximo ao pensamento crítico pode ser encontrada em Ramos e Ciavatta (2012).

Pedagogia das Competências (RAMOS, 2001). A segunda fase refere-se aos governos do Partido dos Trabalhadores, quando se buscou orientar as políticas de educação da classe trabalhadora na perspectiva da politécnica e da formação *omnilateral*, resgatando-se as discussões que cercaram os primeiros projetos de LDB, por meio de princípios reunidos no que se passou a chamar de Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Nesse período, buscou-se superar a Pedagogia das Competências que já havia recebido críticas fundamentadas por sua vinculação política com o neoliberalismo, por sua fundamentação epistemológica pragmática e pelo viés pedagógico escolanovista, além de incoerências internas à sua própria teorização. A terceira fase corresponde ao governo de Michel Temer, produzido pelo golpe jurídico-parlamentar-midiático a que já nos referimos.

As discussões para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para as etapas da educação básica se iniciaram ainda no governo de Dilma Rousseff. Por mais que os enunciados dos direitos de aprendizagem presentes nas primeiras versões dos documentos se aproximassem muito dos enunciados de competências que nos foram apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas no governo de Fernando Henrique Cardoso, a ideia de “direitos” associada à “aprendizagem” e ancorada no “direito à educação”, poderia evitar a redução da educação básica a finalidades pragmáticas de caráter adaptativo das crianças, dos adolescentes, da juventude e dos adultos, adequadas à sociabilidade neoliberal instável e excludente.

César Callegari, que foi presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por exemplo, em entrevista concedida ao portal eletrônico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio⁸, afirma: “naquela época imaginávamos uma base como uma expressão de direitos e que pudesse ajudar a avançar a educação no Brasil, melhorar sua qualidade”. Ele diz, ainda, que a questão dos direitos de aprendizagem e competência na elaboração da BNCC da educação infantil foi um grande debate, conseguindo-se ter “uma referência mais clara sobre os direitos de aprendizagem e como é que eles podem depois se desdobrar em competências, habilidades e tudo mais”, considerando ser possível que os professores, mediante uma leitura crítica e exercício de sua autonomia, tomassem posições que entendessem ser as mais adequadas.

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

⁸ ANTUNES, A. **Entrevista com César Callegari:** Não dá para recomendar algo que é estruturalmente falho e nocivo para a educação brasileira. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/nao-da-para-remendar-algo-que-e-estruturalmente-falho-e-nocivo-para-a-educacao>. Acesso em: 27 fev. 2019.

no médio, que veio do MEC, sem ampla consulta aos interessados, às associações profissionais e assim por diante.

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

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

O hibridismo discursivo como estratégia de obtenção do consenso no “estado de exceção”

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

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

cimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados” (Inciso VII).

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

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

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

parece-nos também pertinente, pois é inevitável reconhecer nesse processo o esvaziamento da escola e da experiência escolar, e, pior, para aqueles aos quais a escola foi historicamente negada.

Fizemos em outros textos⁹ considerações pormenorizadas sobre os propósitos e efeitos deletérios nos planos pedagógico e ético-políticos da contrarreforma do ensino médio. Neste momento, quando a BNCC do ensino médio está aprovada e homologada, cabe discutir que perspectivas poderão assumir os cinco itinerários a que se destinam a carga horária subtraída da formação comum, nos termos da lei. O artigo 33 da Resolução CNE/CEB n. 3/2018 incumbiu o Ministério da Educação de estabelecer os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos¹⁰ no prazo de até 90 (noventa) dias a contar da data da publicação da referida resolução (22/11/2018), o que veio a ocorrer no mês de abril de 2019.

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

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

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

⁹Ramos e Frígotto (2016) e Ramos (2017).

¹⁰MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referenciais curriculares**: para a elaboração de itinerários formativos. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

realizarem o ensino médio com um único itinerário composto por um único eixo. Mais uma vez, não será a elite a fração da sociedade que permitirá que seus filhos se submetam a uma formação reduzida a tal nível.

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

O eixo “empreendedorismo” merece uma sintética menção. Trata-se de uma categoria expressiva da contemporaneidade, a deslocar a “empregabilidade”, objeto de equivalente apologia nos anos de 1990. A disseminação dos modelos de competência pela Organização Internacional do Trabalho nesse período se baseava na pertinência de essa noção promover adequadamente a relação entre escola e emprego, vindo a institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal (RAMOS, 2001, 2011). Daí que as contrarreformas educacionais à época bradavam que a finalidade da educação era o desenvolvimento de competências para a empregabilidade. O avanço do neoliberalismo na atual fase de crise estrutural do capital demonstra a impossibilidade de haver emprego para toda a classe trabalhadora, de modo que cada um precisa se tornar empreendedor de si. É o que Dardot e Laval (2016) chamam de a formação do “neosujeito”. A justificativa para que este eixo seja estruturante dos itinerários formativos é coerente com esta “nova razão do mundo”, assim nomeada pelos autores citados.

Nos referenciais curriculares aqui discutidos lê-se que o eixo empreendedorismo se justifica porque os estudantes precisam participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, adaptando-se a diferentes contextos e criando novas oportunidades para si. O foco pedagógico deste eixo é o estímulo à criação de empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida. A tese de doutorado de Dias (2019) demonstra como, nesse contexto, mais do que competências e habilidades cognitivas, a dimensão emocional do ser cumpre papel fundamental. Não por acaso, então, as competências socioemocionais têm ocupado lugar de destaque nos movimentos reformadores da educação internacionalmente, liderados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “ministro da educação do mundo”¹¹.

¹¹ David Chaves, doutorando da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), assim se refere à OCDE em entrevista fornecida ao portal da EPSJV/Fiocruz, em 23/11/2017. ANTUNES, A. **Entrevista com David Chaves**: A quem interessa a BNCC. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 27 fev. 2019.

E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA? PARA ONDE VAMOS?

Em 2018 completaram dez anos da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e do primeiro plano de expansão dessa rede, que espalhou unidades de educação profissional por todos os estados do Brasil. Hoje a rede é formada por 659 unidades e está presente em 541 municípios. Ela conta com uma força de trabalho de 80 mil servidores e tem mais de um milhão de estudantes de nível médio e superior.

Atualmente, o desfinanciamento dessa rede é uma indicação do estado de exceção no que diz respeito à “distinção entre a norma e sua aplicação” discutida anteriormente¹². A meta 11 do PNE prevê triplicar as matrículas da educação profissional técnica expandindo-se pelo menos 50% (cinquenta por cento) no segmento público. É verdade que o índice mais significativo de matrículas no ensino médio não é da rede federal. Mas parte do cumprimento desta meta teria a colaboração desta rede, principalmente porque é ela a que tem condições mais estáveis e infraestruturais para oferecer a educação profissional integrada ao ensino médio, o que é reconhecido com a estratégia 11.1, à qual se soma a estratégia também de expansão nos sistemas estaduais (estratégia 11.2).

O desfinanciamento tem ocorrido desde 2017. Além da EC 95, uma determinação do Ministério do Planejamento fez com que os IFs perdessem 10% do orçamento de custeio e 30% em capital (que inclui obras, compra de equipamentos e mobiliário). Segundo dados do MEC, de 2014 para 2017, o orçamento da Rede Federal caiu 24,4%. Em termos relativos, essa queda é ainda maior, frente ao aumento contínuo de matrículas, necessário para justificar a implantação de novos *campi*.

Além disto, está em andamento um projeto de reordenamento das unidades da rede, anunciado pelo MEC no primeiro semestre de 2018, baseado em conceitos geográficos e de suposta economicidade, sobre o qual não se têm claras as intenções, ou o quanto se considera o diálogo com as comunidades dos Institutos e a população atendida, ou, ainda, os requisitos para a necessária consolidação das unidades já existentes. No mês de março de 2019, então, foi interrompida a tramitação na Câmara Federal dos Deputados, que se iniciou em janeiro, do Projeto de Lei n. 11.279, que alteraria a Lei n.11.892/2008, de criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por desmembramento dos Institutos de São Paulo e da Bahia, criando-se três novos. A que diretrizes e interesses essa política visa atender¹³?

Mas este não era o único objeto de tal projeto. Ele também previa o aumento do patamar mínimo de oferta de cursos técnicos de nível médio de 50

¹² EVANGELISTA, A. P. **Uma década de reconfiguração da Rede Federal**. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-decada-de-reconfiguracao-da-rede-federal>. Acesso em: 27 fev. 2019.

¹³ A autora deste artigo é entrevistada pela Revista Poli/EPSJV sobre o tema abordado neste item. ESCURI, G. **Entrevista com Marise Ramos: A relevância da rede de Educação Profissional e Tecnológica no país é imensa**. 2019. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-relevancia-da-rede-de-educacao-profissional-e-tecnologica-no-pais-e-imensa>. Acesso em: 27 fev. 2019.

para de 70% das matrículas. A exposição de motivos alega que isto é coerente com a Meta 11 do PNE, que, já expus, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. Para isto, uma das estratégias (1.1) seria exatamente

[...] expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional (BRASIL, 2014, meta 11, estratégia 1.1)

O problema é que, ao mesmo tempo, tal oferta deixaria de ser “preferencialmente” na forma integrada como prevê a lei original. Isto comprometeria a estratégia 11.9 na previsão de se

[...] expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades, atendimento realizado por vários Institutos e seus *campi*; bem como a estratégia 7 da meta 3 do mesmo plano, no que se refere ao fomento da “expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2014, meta 11, estratégia 1.1)

Tal como se diz na linguagem popular, esses mecanismos “despiriam um santo para vestir outro”. Mas seu real sentido está em abandonar o projeto de formação humana integral dos trabalhadores, na perspectiva da politecnia e da formação *omnilateral*, o que se veio historicamente conquistando, e em coerência com o que estava na regulamentação revogada pela Lei n. 13.415/2017. Agora se pretende atingir diretamente da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual conjuga condições objetivas e subjetivas para a consecução daquele projeto, em especial porque trabalho, ciência e cultura constituem seu núcleo histórico. A redução da concepção da educação profissional e tecnológica à um *éthos* tecnicista e mercantil volta a aparecer quando se omite a função dos Institutos Federais de ofertarem cursos de licenciatura e se prevê sua atuação na pós-graduação limitada exclusivamente à modalidade profissional. Desconhece-se assim, ou se quer fazer esquecer que essa rede tem condições e experiências acumuladas que a habilitam a atuar na pós-graduação de senso estrito, independentemente da modalidade profissional ou acadêmica, além da produção de conhecimento científico e tecnológico nas diversas áreas do conhecimento.

Na conjuntura atual, deparamo-nos, ainda, com o documento da Secre-

taria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC)¹⁴, anunciando nove eixos estratégicos da política de educação profissional e tecnológica o qual, se submetido a uma análise de conteúdo, nos mostraria que a ideia de “revisão” é a que prevalece, além de sua fragilidade e superficialidade. Ou seja, ao se desconhecer o acúmulo conceitual, científico e político da área da educação, a lógica do desmonte orienta a (não) política de educação profissional e tecnológica atual, incluindo a concepção de formação integrada que estrutura sua relação com o ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei abordar as políticas educacionais mais recentes relativas ao ensino médio e à educação profissional na perspectiva do “estado de exceção” por encontrarmos na atual conjuntura brasileira algumas de suas características. Tratamos as mudanças legislativas como contrarreforma, baseados no conceito de revolução passiva de Antonio Gramsci que corresponderia também, em Vladimir Lenin, à via prussiana ou à revolução pelo alto, com os componentes da reforma e da restauração (COUNTINHO, 1992). O componente da reforma – as mudanças que a classe dominante empreende em momentos em que a correlação de forças tende a não lhe ser tão favorável – poderia carregar dimensões positivas ao se convergirem com interesses da classe trabalhadora, ainda que se o faça em nome da restauração da correlação de forças favorável à classe dominante. Por isto, preservamos o termo reforma para ações que possam beneficiar a classe trabalhadora, mesmo na condição de subordinação à classe dominante. As medidas que vêm a partir da classe dominante e numa lógica não de concessões, mas que somente reforçam o seu poder com a ênfase no elemento da restauração chamamos de contrarreformas.

A educação da classe trabalhadora, como uma mediação histórica da contradição capital trabalho, é marcada por essa tensa relação de reforma e restauração. Porém, a conjuntura atual, primeiro, trata-se de um momento em que o capital assume os polos determinante e dominante da contradição (BARATA-MOURA, 2012); ou seja, encontra-se em plena vantagem na correlação de forças e, por isto, vivemos processos reacionários e altamente regressivos. Do nosso ponto de vista, a contrarreforma do ensino médio é a expressão dessa reação da classe dominante, que a empreende por meio da permanente exceção conjugados com a obtenção do consenso.

Tendo esse quadro, é preciso que busquemos analisar como a conjuntura se move na estrutura, esta determinada pela desigualdade de classes. É preciso que nos voltemos para história, aprendendo com ela, buscando as mediações fundamentais dos fenômenos hoje, para que possamos enfrentar as contradições, agindo para que o trabalho possa se recolocar como polo determinante das contradições.

¹⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Visão de Futuro:** Setec 2019. Brasília, 2019. Disponível em: [http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Documento%20de%20Vis%C3%A3o%20de%20Futuro-%20SETEC%202019_vfinal%20\(1\).pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Documento%20de%20Vis%C3%A3o%20de%20Futuro-%20SETEC%202019_vfinal%20(1).pdf). Acesso em: 27 fev. 2019.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

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

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

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

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

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

RAMOS, M. A Pedagogia das Competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, J.; PAIVA, L. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

_____. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

_____. Escola sem partido: a criminalização do ato pedagógico. In: FRI-
GOTTO, G. (Org). **Escola “sem” Partido**. Esfinge que ameaça a educação e
a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017a.

