

## Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos

### *High School and Professional Education in the 21<sup>st</sup> century: advances and setbacks*

Recebido: 07/04/2024 | Revisado:  
29/04/2024 | Aceito: 01/05/2024 |  
Publicado: 14/06/2024

#### Marise Ramos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5439-3258>  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
E-mail: ramosmn@gmail.com

Como citar: RAMOS, M.; Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-18 e17187, Jun. 2024. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

#### Resumo

Neste artigo, expomos momentos da política pública de ensino médio e educação profissional nos quais entendemos ter havido avanços. Enfatizamos o período de 2003 a 2004 devido à construção política na lógica democrática, no contexto da primeira vitória de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República, quando se levou para o interior do Estado estrito senso o acúmulo teórico-prático em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade social. Em seguida, discutimos momentos de regressão, quando se retoma a determinação pelo capital de forma tensa e na lógica da exceção. Finalizamos perguntando sobre qual pode ser o movimento possível das contradições atualmente e que perspectivas estão sendo assumidas para a educação da classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado; Novo Ensino Médio; Educação Profissional e Tecnológica; Políticas de Ensino Médio e Educação Profissional.

#### Resumen

En este artículo exponemos momentos de la política pública de educación secundaria y formación profesional en los que entendemos que ha habido avances. Destacamos el período de 2003 a 2004 por construcción política en la lógica democrática, en el contexto de la primera victoria de Luís Inácio Lula da Silva en la Presidencia de la República, cuando la acumulación teórico-práctica en defensa de la escuela fue llevada al interior del Estado en sentido estricto público, gratuito, laico y de calidad social. A continuación, discutimos momentos de regresión, cuando la determinación por el capital se reanuda de manera tensa y en la lógica de la excepción. Concluimos preguntándonos cuál puede ser el posible movimiento de contradicciones hoy y qué perspectivas se asumen para la educación de la clase trabajadora.

**Palabras clave:** Escuela Secundaria Integrada; Nueva Escuela Secundaria; Educación Profesional y Tecnológica; Políticas de Educación Secundaria y Educación Profesional.

#### Abstract

In this article we expose moments in the public policy of secondary education and professional education in which we understand that there have been advances. We

emphasize the period from 2003 to 2004 due to the political construction in democratic logic, in the context of Luís Inácio Lula da Silva's first victory for the Presidency of the Republic, when the theoretical-practical accumulation in defense of the public school, free, secular and of social quality was taken into State. Next, we discuss moments of regression, when the determination by capital resumes in a tense way and in the logic of exception. We conclude by asking what the possible movement of contradictions might be today and what perspectives are being assumed for the education of the working class.

**Keywords:** Integrated High School; New High School; Professional and Technological Education; Secondary Education and Professional Education Policies

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciamos as presentes reflexões retomando a historicidade da educação pública como produto da contradição principal capital-trabalho. Recorremos a um ensinamento de José Barata-Moura (2012, p. 340) já evocado em outro texto (Ramos, 2017a) sobre os polos da contradição, o qual diz:

Para que a análise de um determinado processo possa decorrer em termos de correcção, é necessário surpreender qual é a parte da unidade dos contrários em luta que conduz a contradição. Em cada contradição – segundo a etapa que está a ser percorrida, e no marco de uma relativa interspersão 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 (Barata-Moura, 2012, p. 344).

Todavia, 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” (Barata-Moura, 2012, p. 344). Nem sempre o polo dominante de uma contradição e o seu polo determinante coincidem.

Com base nessa compreensão sobre a contradição, entendemos 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-trabalho, o primeiro seja o polo dominante no processo histórico, em alguns momentos, o trabalho se fez como determinante, levando a classe trabalhadora a lutar pelo direito à educação. Esse direito, em alguma medida, também convergiu com interesses do capital frente ao avanço das forças produtivas. Não obstante, sempre esteve marcado pela dualidade social a qual se manifestou na delimitação do acesso dessa classe aos níveis educacionais superiores ou aos processos educativos com qualidade social.

Sendo assim, entendemos que, mesmo sob a dominação do capital, avanços conquistados pela classe trabalhadora quanto ao direito à educação básica e à educação profissional e tecnológica expressam momentos históricos em que o trabalho determinou a marcha da contradição e que retrocessos ocorreram quando capital se tornou também o polo determinante.

No Brasil, o processo de redemocratização do final dos anos de 1980 culminou na eleição direta de Fernando Collor de Mello e, após seu *impeachment* e a conclusão do mandato por seu substituto, Itamar Franco, na eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Segundo explica Daniel Cara<sup>1</sup>, baseado em Eleutério Prado, o governo deste último e os seguintes liderados pelo Partido dos Trabalhadores teriam sido neoliberais de forma transigente, cujas características foram privatizações e reformas neoliberais combinadas com expansão de alguns direitos, além da manutenção do tripé macroeconômico (câmbio flutuante, meta de inflação e meta fiscal desde 1999).

A partir de 2016, o neoliberalismo adquiriu uma forma intransigente, identificada como ultraliberalismo, ultraliberalismo obscurantista ou neoliberalismo regressivo. Suas características vergam para a aliança com o ultrarreacionarismo, implicando a tentativa de desconstrução do Pacto Constitucional de 1988 mediante ataque aos direitos sociais, civis e políticos. Compuseram sua pauta as contrarreformas lideradas pela aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, à qual se seguiram as reformas trabalhista e da previdência, a lei da terceirização e a contrarreforma do ensino médio, todas sob a hegemonia do Estado gerencial. Caracterizamos essas medidas na lógica do Estado de Exceção de Agamben (Ramos, 2020)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Conferência de abertura do XVIII Seminário de Produção Científica do Grupo These – Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde UFF/UERJ/EPJSV-Fiocruz – realizada na UERJ em 22/11/2023. A explicação também se encontra em *slides* de aula. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7129668/mod\\_resource/content/2/Aula%2012\\_Neoliberalismo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7129668/mod_resource/content/2/Aula%2012_Neoliberalismo.pdf). Acesso em: 30 mar 2024.

<sup>2</sup> Agamben (2004) 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. Daquele filósofo, o autor toma os conceitos de 'ditadura comissária' e 'ditadura soberana'. Enquanto a primeira suspende de modo concreto a constituição para defender sua existência, devido a uma exceção concreta (guerras, catástrofes etc.); a segunda não se limita a suspender temporariamente a constituição vigente, mas visa a 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. Inspirada nessa reflexão, discutimos que as contrarreformas realizadas no Brasil a partir do impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016,

No contexto contraditório do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), o importante acúmulo teórico da área Trabalho-Educação nos ajudou a vivermos os principais avanços da política de educação dos trabalhadores (Ramos, 2023). Um marco nesse sentido é a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a disputa em torno do Decreto nº 5.154/2004. Não se trata de valorizar somente a revogação de um pelo outro, mas as disputas e os resultados advindos. A superação da impossibilidade de expansão da rede federal imposta no governo de FHC e o redirecionamento dos recursos do Proep<sup>3</sup> para instituições públicas também não dizem pouco, dada a relevância para a educação nacional dessa rede, uma vez que comprovam a necessidade e a possibilidade de uma educação de qualidade para os trabalhadores.

Tendo essas reflexões como ponto de partida, neste artigo, expomos momentos da política pública para o ensino médio e a educação profissional nos quais entendemos ter sido o trabalho a imprimir a marcha da contradição. Damos ênfase ao período de 2003 a 2004 como particularidade da construção política na lógica democrática, e a movimentos seguintes que enfraqueceram algumas disputas, mas fortaleceram outras. Posteriormente, discutimos momentos de regressão em que, sob o esquema do autor português, Barata-Moura, expressaram a retomada da determinação pelo capital, primeiro de forma tensa, dado o jogo da burguesia na desestabilização do governo de Dilma Rousseff que desaguou no golpe jurídico-parlamentar-midiático, seguido do período do autoritarismo. Finalizamos perguntando sobre qual pode ser o movimento possível da contradição atualmente e perspectivas assumidas pela educação da classe trabalhadora.

## **2 QUANDO O TRABALHO IMPRIME A MARCHA DA CONTRADIÇÃO: SUPERAÇÃO DO LEGADO DO GOVERNO FHC E DISPUTAS NO GOVERNO LULA**

Identificamos o ano de 2003, com a eleição do Partido dos Trabalhadores ao governo do Brasil, como um marco em que o trabalho tende a imprimir a marcha da contradição a partir de um acúmulo teórico-prático que nos levou, naquele momento, a disputar a educação da classe trabalhadora com a burguesia, sob a égide do neoliberalismo transigente.

A tentativa de construção de uma política de ensino médio como última etapa da educação básica marcou fases dos dois governos Lula, guiada pela busca por uma concepção de formação integrada, *omnilateral* e politécnica de formação. Utilizamos a expressão “travessia à educação politécnica” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005a), e por isto recebemos críticas por trazer, supostamente, uma ideia mecânica de passagem de um ponto a outro. Tal crítica, porém, só faz sentido se, do processo, se retira a historicidade e a contradição. O Ensino Médio Integrado é a forma histórica pela qual, no Brasil, se tem buscado a construção da politécnica a partir dos anos 2000. Assim, temos que trazer mediações do fenômeno do (não)direito da classe

---

são expressão de uma forma específica pela qual o ‘estado de exceção’ se instaurou no país até a realização de novas eleições em 2022.

<sup>3</sup> Proep – Programa de Expansão e Melhoria da Educação Profissional – desenvolvido em parceria e cofinanciamentos entre MEC, Ministério do Trabalho e Emprego, com recursos do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

trabalhadora à educação e ao trabalho digno. Isto implica ter o trabalho no interior da escola em sua materialidade, evidenciando a relação entre conhecimentos e a produção da realidade social. Em Gramsci (2001), é por meio do trabalho que as pessoas tomam consciência das leis da natureza e da sociedade:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estamental (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberto de toda magia e bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do momento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (Gramsci, 2001, p. 43).

Em Marx, a união entre ensino e produção elevaria a classe trabalhadora a um patamar superior ao da burguesia: “esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (Marx; Engels, 2011, p. 86).

A concepção de Ensino Médio Integrado vai muito além da forma integrada da educação profissional ao ensino médio, contendo sentidos filosófico, epistemológico, ético-político e pedagógico da integração (Ramos, 2014). A partir de 2003, a discussão dessa concepção nos envolve mais diretamente no contexto da vida acadêmica, intelectual, da produção do conhecimento, mas também no contexto da política pública, na efetiva dialética da práxis social, expressa no vigor da relação entre o conhecimento intelectual e pedagógico plasmados nos textos que produzimos e lemos e na disputa política que pode ser reconhecida como um movimento pelo Ensino Médio Integrado.

Naquele momento, eram necessárias ações vigorosas e rápidas como contramedidas à hegemonia obtida pelo governo de FHC, com o Ministro da Educação Paulo Renato, em torno da contrarreforma do ensino médio e da educação profissional realizada logo após a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Os Sistemas Estaduais de Educação foram objeto de organizada estratégia de convencimento por meio do Decreto nº 2.208/1997, que separou a educação profissional do ensino médio, e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPNT) (aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – <sup>4</sup> e homologadas pelo MEC).

---

<sup>4</sup> Parecer CNE/CEB n. 15/1998 e Resolução CNE/CEB n. 03/1998 (DCNEM); Parecer CNE/CEB n. 16/1999 e Resolução CNE/CEB n. 4/1999 (DCNEPNT).

A política se centrou no “reordenamento das redes estaduais de ensino”, indicando que a Educação Profissional seria gerida por instâncias específicas diferentes das Secretarias Estaduais de Educação. Essas ficariam responsáveis exclusivamente pelo ensino médio. Para a primeira, as estratégias do Proep foram eficazes, levando os sistemas estaduais interessados em ofertar a educação profissional a fazê-lo em parceria com organizações da sociedade civil. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por sua vez, foi alvo privilegiado desse programa, no sentido de extinguirem a oferta de ensino médio<sup>5</sup> e centrarem sua ação exclusivamente na educação profissional. A expansão da rede só poderia ocorrer em parceria com sistemas de ensino e com organizações da sociedade civil e não mais pela construção de novas unidades pelo governo federal<sup>6</sup>.

O ensino médio, por sua vez, contava com recursos do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Projeto Escola Jovem – Promed –)<sup>7</sup> repassados para as Secretarias Estaduais de Educação pelo Subprograma A. Isto ajudou a manter os Secretários alinhados à política nacional e a obter o consenso de professores/as mediante a ampliação e construção de escolas, cursos de capacitação, aquisição de equipamentos para bibliotecas, laboratórios etc. Ao mesmo tempo, os recursos do Subprograma B, de políticas e programas nacionais, permitiam a atuação direta do MEC com as comunidades educacionais. As estratégias incluíram, por exemplo, apoio à interpretação e aplicação das DCNEM, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), seguidos dos PCN+ – uma complementação aos primeiros – enviados diretamente às escolas. Com a mesma intenção relativa às DCNEPNT, publicaram-se os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), destinados a orientar os currículos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio. Os programas da TV Escola eram outra ação importante de convencimento de professores/as, além da promoção de cursos e seminários.

Com essa herança, uma das primeiras ações da SEMTEC no primeiro governo Lula visava à revogação do Decreto nº 2.208/1997. Em relação ao currículo do ensino médio, criou-se um canal de comunicação direta com os/as professores/as por meio da Revista do Ensino Médio<sup>8</sup>. A ideia era que uma das seções da revista

---

<sup>5</sup> Após debates com representantes da rede federal, foi exarada a Portaria nº 646/1997, que relativizou essa obrigatoriedade admitindo a oferta do ensino médio em, no máximo, 50% da oferta do ano anterior.

<sup>6</sup> A Lei nº 9.649/1998, ao emendar o artigo 3º. da Lei nº 8.948/1994, definiu que a expansão da educação profissional pela União só poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. Em 2005, a Lei nº 11.195 substituiu a palavra “somente”, por “preferencialmente”. Com essa sutil alteração, abriu-se a possibilidade para a posterior e expansão da rede federal.

<sup>7</sup> Este programa é oriundo do acordo entre a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que se iniciou em 1997 (governo de FHC), e atravessou pelo menos os dois mandatos do Presidente Lula. A gestão dos recursos era de responsabilidade da Diretoria do Ensino Médio/SEMTEC até 2004, quando foi transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, no contexto de reestruturação do MEC. Nessa ocasião, a Secretaria de Educação Básica assumiu o Ensino Médio, enquanto a SETEC (Secretaria de Educação Tecnológica – sem o “M” do Ensino Médio –) passou a cuidar somente da Educação Profissional e Tecnológica. Essa reestruturação comprometeu a implantação e o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado, como analisamos em outros momentos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005a).

<sup>8</sup> A Revista do Ensino Médio foi uma publicação da Diretoria do Ensino Médio sob a gestão desta autora, lançada bimestralmente em quatro números no período de 2003 a 2004. Os números 1, 2 e 4 estão disponíveis em <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Sua publicação foi viabilizada com recursos ainda oriundos do Promed. A gestão dos recursos do Promed pelo FNDE, a partir de 2004, provavelmente

trouxesse um texto da Diretoria de Ensino Médio com indicações político-pedagógicas. O primeiro número abordou a “interdisciplinaridade” e, o segundo, o currículo por competências<sup>9</sup>. Escolherem-se tais temas por serem fortes na política curricular anterior. O primeiro foi enunciado nas DCNEM como um dos princípios da organização curricular. O segundo, por sua vez, constituiu-se na referência fundamental do currículo quando à seleção, organização, concepção e finalidade dos conteúdos de ensino<sup>10</sup>. Com os referidos textos, intencionava-se transmitir uma mensagem a/os professoras/es com linguagem relativamente simples e não prescritiva. O caráter do primeiro texto foi sugestivo de possibilidades pedagógicas. Nele se lê, por exemplo:

No atual estágio de construção do conhecimento pela humanidade, a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, ou mesmo a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência deve ser superada, de tal forma que a escola incorpore a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos. [...] Com este referencial, propomos discutir as possibilidades de se repensar o Ensino Médio na perspectiva interdisciplinar. [...] Assentados sobre as bases ética e política do projeto escolar e sobre o princípio da interdisciplinaridade, acreditamos que o currículo, como dimensão cultural, epistemológica e metodológica desse projeto, pode mobilizar intensamente os alunos, assim como os diversos recursos didáticos disponíveis e/ou construídos coletivamente. Pressupomos, com isso, a possibilidade de se dinamizar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construções histórico-sociais. [...] Algumas abordagens metodológicas podem conferir ao currículo uma perspectiva de totalidade, respeitando-se as especificidades epistemológicas das áreas de conhecimento e das disciplinas (Ramos, 2003a, p. 8).

Já o segundo texto visava a tranquilizar as/os docentes quanto ao senso comum de que, mudam-se governos, muda-se a política curricular. Isto não faria sentido já que se pretendia construí-la coletivamente com a comunidade educacional. Por isto, seu título foi “Conhecimento e competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos”, iniciando-se pela explicitação de que a noção de competências se tornou referência curricular difundida por meio das DCNEM e DCNEP, e dos PCNEM e RCN. Aponta-se a crítica às disciplinas e aos conteúdos como um dos argumentos para a mudança da função da escola de transmitir o saber sistematizado para

---

esvaziou as ações políticas financiadas com parcela de recursos destinados ao MEC para este fim, abrigadas pelo Subprograma B e priorizou os aspectos técnicos relacionados à sua execução pelos Sistemas Estaduais de Ensino (Subprograma A). Esta pode ser uma explicação para a interrupção da publicação da Revista do Ensino Médio, que possivelmente teria sido eficaz na construção de hegemonia com os professores. Seu lugar provavelmente foi ocupado pela Revista Nova Escola, da Fundação Victor Civita, distribuída para as escolas públicas.

<sup>9</sup> Não localizamos o número 3 da Revista. O número 4 foi lançado já com o Ensino Médio sob a gestão da Secretaria de Educação Básica, com alterações na política editorial. Seu conteúdo, porém, tratava de ações desenvolvidas ainda na gestão anterior.

<sup>10</sup> Estudo aprofundado sobre a Pedagogia das Competências no Brasil e em outros países pode ser encontrado em Ramos (2001), além de outros textos da autora.

desenvolver competências. Explicita-se, em seguida, a posição política no novo contexto:

Dois equívocos, entretanto, subjazem a esta abordagem. O primeiro, a ideia de que o ensino médio deveria se basear em uma única concepção pedagógica: a pedagogia das competências. O segundo, que as disciplinas deveriam ser eliminadas do currículo, dando lugar à aprendizagem por projetos, por problemas *etc.* Sobre o primeiro equívoco, deve-se dizer que a Constituição Federal, em seu artigo 206, afirma que o ensino será ministrado com base, dentre outros princípios, “no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Sobre o segundo, o contraponto está em reconhecer que a escola é o espaço onde se possibilita a todos o acesso ao conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade. O “conhecer” se faz mediante a compreensão de conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino (Ramos, 2003b, p. 5).

A janela de diálogo com os/as professores/as se abre quando se fecha o texto:

Portanto, sob diretrizes nacionais globais, aos sistemas e às escolas deve-se garantir o direito de desenvolverem o ensino com base em concepções pedagógicas que a comunidade escolar defina como sua referência, garantido o princípio que fundamenta a ação escolar: o direito de acesso ao conhecimento sistematizado por todas as pessoas. A escolha das competências como referencial pedagógico é uma das possibilidades e, quando feita, deve considerar seus limites para a construção de conhecimentos a partir da escola (Ramos, 2003b, p. 5).

Antes da publicação do primeiro número da revista, um marco na construção política do Ensino Médio foi o Seminário Nacional realizado em maio de 2003, reunindo Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores, professores e entidades científicas. Ele foi antecedido por oficinas preparatórias para cada um dos temas que estruturaram o seminário, definidos conforme os principais problemas dessa etapa da educação básica. A apresentação do livro que reúne textos de pesquisadores em educação chamados ao diálogo com a Diretoria do Ensino Médio da Semtec é esclarecedora<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> O livro “Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho” (Frigotto; Ciavatta, 2004) foi organizado a partir dos textos dos pesquisadores participantes das oficinas para este fim. A autora deste artigo escreve o primeiro deles: “O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura”, no qual expõe a linha epistemológica, pedagógica e ético-política que se buscava empreender à política de ensino médio. Ainda que a apresentação do livro conste como de autoria de Antonio Ibañez Ruiz, à época Secretário da Semtec/Mec, o texto foi escrito pela mesma autora, tendo declinado da explicitação da autoria pelo seguinte motivo: a finalização do livro ocorreu quando seu desligamento como Diretora do Ensino Médio já lhe havia sido comunicado e seria publicado quando este tivesse oficializado. Temendo algum constrangimento na difusão da obra por ser apresentada por uma ex-gestora, optou por fazer constar o nome do então Secretário que seria mantido no cargo. Ainda assim, a publicação manteve-se arquivada no Mec durante algum tempo, até a gestão de Eliezer Pacheco e Jaqueline Moll na Setec.

Os problemas que caracterizavam o ensino médio foram assim definidos: a identidade dessa etapa de ensino, expressa pelos objetivos de formação dos sujeitos individuais e coletivos que a vivenciam – os jovens; a política curricular, a ser definida em coerência com uma concepção de conhecimento associada às relações político-pedagógicas que se instituem no interior da escola e entre escola e a sociedade; a formação de professores, valorizando esses sujeitos como construtores de conhecimento e como profissionais eticamente reconhecidos; a gestão democrática da escola, considerando sua singularidade como instituição e sujeitos social; o livro didático, visto como instrumento de sistematização e veiculação de saberes, virtuoso em seu potencial de facilitar e ampliar o acesso ao conhecimento, porém restrito quanto à riqueza de iniciativas, interpretação e criação que pode caracterizar a relação professor-aluno no confronto com o conhecimento (Ruiz, 2004, p. 5).

Iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino médio, particularmente no âmbito pedagógico, se apoiaram nos debates, valendo a pena citar o Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e o Plano de Educação em Ciências no Ensino Médio<sup>12</sup>. Enquanto o primeiro se consolidou particularmente como ação do FNDE, o segundo não se desdobrou como se projetava, mantendo-se como uma questão em disputa, principalmente no contexto de retomada, pelo “Novo Ensino Médio”, da Pedagogia das Competências.

A articulação entre os Seminários do Ensino Médio e da Educação Profissional, este realizado em junho de 2003, foi apontada pelo Documento à Sociedade<sup>13</sup> como relevante para a construção da versão final da minuta de decreto que revogaria o Decreto nº 2.208/1997. As diversas ações de debate com a sociedade são expostas numa “Síntese do Processo de Discussão com a Sociedade sobre a Política de articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio”<sup>14</sup>. Tem-se, assim, um histórico da dinâmica social de disputa por hegemonia a partir do Estado estrito senso e que mobiliza a sociedade civil até os dias atuais, atravessando períodos cambiantes das diretrizes políticas, como nos governos de Dilma Rousseff<sup>15</sup>, de absoluta regressão a partir do golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016 e encontrando hoje um jogo que pende para as forças conservadoras que se articulam pelo empresariamento da educação.

O princípio do direito universal à educação básica orientou, naquela época, mobilizações também voltadas para a educação do campo e a educação indígena. No primeiro caso, registra-se desde a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em abril de 2003, coordenado pela Semtec. A Diretoria do Ensino Médio assumiu os debates com os movimentos sociais do campo,

---

<sup>12</sup> Discussão aprofundada sobre este último, como concepção e como política pode ser encontrada em Ramos (2017).

<sup>13</sup> Divulgado pela equipe dirigente da Semtec/MEC, em fevereiro de 2004, como retorno sobre o processo de elaboração do decreto de revogação do Decreto nº 2.208/1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251a.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

<sup>15</sup> Nesse contexto, encontraremos a política do Ensino Médio Inovador (Parecer CNE/CP nº 11/2009) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (Lei nº 12.513/2011).

organizando um núcleo de interlocução que elaborou o documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (Semtec/MEC, 2004)<sup>16</sup>.

Em relação à educação indígena, o debate se iniciou quando a Comissão de Professores Indígenas apresentou à Diretoria do Ensino Médio os limites do Programa Diversidade na Universidade para as necessidades dos povos indígenas<sup>17</sup>, uma vez que ele partia dos mesmos princípios de inclusão social e educacional para negros e indígenas. Lideranças indígenas argumentavam que, enquanto os afrodescendentes pleiteavam a integração na vida social hegemonicamente urbano-industrial – a questão dos quilombolas não era tematizada naquele momento – os povos originários lutavam pela garantia de seus territórios, de suas culturas, de suas línguas. É interessante ler o que consta do sítio sobre Educação Superior Indígena: mapeamento de controvérsias<sup>18</sup>, que converge com esse debate:

[...] possível localizar o ponto de acordo mais estabilizado entre aqueles que participam dessa controvérsia: a ideia de que a participação indígena na universidade *deve ocorrer* e, com efeito, *a partir de uma inserção diferenciada*. Assim, vinda na esteira das experiências de duas décadas de multiplicação de escolas indígenas “bilíngües, diferenciadas e interculturais”, surgidas em resposta a uma educação escolar imposta aos povos indígenas durante o século XX e voltada à assimilação e ao apagamento de diferenças culturais, a ideia de que a educação formal universitária para estudantes indígenas deve ser realizada e, na medida em que acontecer, ocorrer de modo específico e implicar em algum tipo de mudanças na estrutura das instituições de ensino (no modo de acesso, na estrutura física ou pedagógico-acadêmica, etc.) parece constituir um ponto consensual entre os atores envolvidos ou, em outras palavras, uma caixa-preta constitutiva dessa rede de inclusão de indígenas no ensino superior (Ensino Superior Indígena: a Controvérsia, [201-], *on line*).

O Seminário Políticas de Ensino Médio para Povos Indígenas, realizado em dezembro de 2003, buscou estabelecer bases para essas especificidades, entendendo que o acesso ao ensino superior nos termos requeridos por eles implicava repensar a oferta do ensino médio:

No que tange aos povos indígenas, desde as nossas primeiras conversas com alguns de seus representantes, nós da SEMTEC percebemos que, para abordarmos a questão da sua inclusão, não bastava garantir o acesso de estudantes indígenas às escolas regulares de Ensino Médio. Ao tempo em que a demanda por Ensino

---

<sup>16</sup> Uma recuperação desse histórico pode ser encontrada em Carvalho (2011).

<sup>17</sup> Instituído em 2002, pretendia promover equidade e diversidade na educação superior para afrodescendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos no Brasil. Um de seus objetivos foi apoiar financeiramente a oferta de cursos pré-vestibulares para negros, indígenas e carentes (“Projetos Inovadores de Curso” - PICs). Disponível em [https://catalogo.ipea.gov.br/uploads/379\\_1.pdf](https://catalogo.ipea.gov.br/uploads/379_1.pdf). Acesso em: mar. de 2024.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/index/introducao/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Médio pelos povos indígenas aparecia como significativa, fazia-se claro pelas suas falas que este Ensino Médio teria que mudar para corresponder às necessidades que impulsionam a sua reivindicação. Naquele momento, a SEMTEC estava ensaiando os seus primeiros passos para abraçar a educação escolar indígena em suas ações e assumimos, em vista da pauta indígena, o compromisso de envidar esforços para a formulação e o estabelecimento de políticas para um Ensino Médio diferenciado (Ramos; Ruiz, 2003).

Com experiências tão relevantes e no acerto da política como dinâmica do Estado ampliado, houve a proposta de instituir um fórum permanente sobre ensino médio que pudesse auxiliar o MEC, por meio da Semtec, a cumprir sua função de assessoramento dos sistemas de ensino. Nesse contexto, um convênio foi firmado com três Secretarias Estaduais de Educação (Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina) para a implantação do Ensino Médio Integrado<sup>19</sup>. Esse fórum, porém, teria uma perspectiva mais ampla, tendo-se arrolado como objetivos: a) contribuir com a Semtec na formulação e consolidação dos princípios filosóficos e pedagógicos coerentes com o projeto educacional do atual governo; b) analisar criticamente as DCNEM vigentes em face dos princípios filosóficos e pedagógicos definidos; c) identificar a necessidade de apresentar novas proposições relacionadas ao currículo do ensino médio ao Conselho Nacional de Educação; d) auxiliar a Semtec na formulação de proposições relacionadas ao currículo do ensino médio a serem apresentadas ao Conselho Nacional de Educação; e) elaborar estratégias de difusão e implementação de princípios e diretrizes curriculares nos sistemas de ensino, auxiliando os sistemas de ensino; f) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do ensino médio nos sistemas de ensino. Sua composição contaria com representantes da Semtec, do CNE, de sociedades científicas relacionadas às áreas de conhecimento que organizam o ensino médio; de sociedades científicas relacionadas à área da educação; de representantes dos sistemas estaduais e federal de ensino; e de professores de ensino médio<sup>20</sup>.

### **3 ENTRE RETROCESSOS, NOVOS AVANÇOS E NOVOS RETROCESSOS EM VINTE ANOS**

Os rumos da política ministerial a partir de meados de 2004 se seguiram com alguns obstáculos, mas trouxeram outras ênfases e perspectivas. A discussão sobre a obrigatoriedade do Ensino Médio, que sofria resistência dos Secretários Estaduais de Educação por vinculá-la à necessidade de financiamento, se resolveu com a aprovação da Ementa Constitucional nº 59/2009 e a instituição do Fundeb. Apesar de, no âmbito do CNE, fazer-se somente a adaptação das DCNEM ao Decreto nº 5.154/2004, sem qualquer alteração de concepção e princípios (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005b), a concepção de Ensino Médio Integrado foi retomada em 2007 tendo o Documento Base (Moura; Ramos; Garcia, 2007) indicações sólidas que

<sup>19</sup> A Revista do Ensino Médio n. 4 faz uma matéria sobre esses convênios, com o título “Evolução educacional: Projeto integra ensino médio à educação profissional em três estados brasileiros. Experiências servirão de modelo para implantação da proposta no País”. (SETEC/MEC, 2004).

<sup>20</sup> Documento que faz parte do acervo da autora construído no seu período de trabalho na Diretoria do Ensino Médio da Semtec/MEC, de 2003 a 2004.

contribuíram para a elaboração das DCNEM de 2012<sup>21</sup>. No ano seguinte, o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 foi incorporado à LDB pela Lei nº 11.741/2008.

A tentativa de apoio aos Sistemas Estaduais de Educação para a implantação do Ensino Médio Integrado teve no Programa Brasil Profissionalizado<sup>22</sup> uma esperança, mesmo se desenvolvendo como política especificamente da educação profissional. O Proeja<sup>23</sup> finalmente instituiu o que pesquisadores das áreas de Trabalho-Educação e de Educação de Jovens e Adultos discutiam: reconhecer os sujeitos da EJA como trabalhadores e, portanto, entender que a integração da educação profissional à educação básica é direito também desses sujeitos. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais<sup>24</sup>, preservando-se a obrigatoriedade da oferta de, pelo menos, 50% do Ensino Médio Integrado em cada um deles, foi um passo consistente na consolidação na rede e na manutenção de um movimento, ao menos nessa rede, em defesa do Ensino Médio Integrado.

A disputa pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024<sup>25</sup> deve ser lembrada, tendo significado avanço importante se comparado ao de 2010, especialmente pela participação da sociedade. As forças conservadoras conseguiram garantir seus interesses no que concerne ao financiamento. Em contrapartida, previu-se a aumento de matrículas do ensino médio na forma integrada (estratégia 7 da meta 3), inclusive na EJA (meta 10). A inclusão de uma meta voltada para a educação profissional e tecnológica (meta 11) foi positiva, mas nas estratégias, veem-se claramente as ações em vigor na Setec, reunidas no Pronatec (expansão da rede, Brasil Profissionalizado, E-Tec, Rede Certific, Bolsa Formação/Bolsa Trabalhador, Fies-Técnico/Fies-Empresa), sem qualquer referência ao Ensino Médio Integrado.

Portanto, se os Institutos Federais lutam pela manutenção do Ensino Médio Integrado, inclusive com a obrigatoriedade da oferta de 50% das matrículas (em cada Instituto, e não em cada unidade do Instituto), a partir do governo federal essa política vem perdendo força. A reestruturação do MEC realizada em 2004, passando o ensino médio para a Secretaria de Educação Básica, faria sentido à luz do princípio de esta ser a última etapa da Educação Básica. Porém, o lugar destacado que assumiu a educação profissional e tecnológica em uma Secretaria acabou configurando, no interior do aparelho governamental, o propósito do Decreto nº 2.208/1997. A confirmação dessa separação é o fato de a meta 11 do PNE sobre educação profissional e tecnológica não ter nenhuma estratégia destinada à integração ao ensino médio. Nesses termos, questionamos também o quanto essa concepção foi compreendida, incorporada e defendida pelos educadores em geral e, particularmente, pelos pesquisadores em Educação para além daqueles reunidos no GT 09 – Trabalho-Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Nesse cenário, entendemos que a unidade integrada entre

---

<sup>21</sup> Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

<sup>22</sup> Decreto nº 6.302/2007.

<sup>23</sup> Decreto nº 5.478/2005, inicialmente denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, voltado para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O Decreto nº 5.840/2006 ampliou sua abrangência passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

<sup>24</sup> Lei nº 11.892/2008.

<sup>25</sup> Análise detalhada de avanços e recuos no PNE 2014-2024 encontra-se em Ramos (2016).

ensino médio e educação profissional deva ser buscada pelo conceito de Educação Tecnológica (Ramos, 2021), uma vez que esta compreende a síntese entre cultura geral e cultura técnica.

A expressão da posição determinante e dominante do capital em relação à educação dos trabalhadores brasileiros esteve na lógica do neoliberalismo intransigente vividos a partir de 2016 com as contrarreformas do Estado, como apontamos na introdução deste texto. Nesse contexto, foi compreendida a intenção, a forma e o conteúdo da Medida Provisória nº 746/2016 que deu origem à Lei nº 13.415/2017, seguida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>26</sup> do Ensino Médio e a BNC Formação<sup>27</sup>, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), para a Educação Profissional e Tecnológica (2021)<sup>28</sup> e as Diretrizes Operacionais da EJA (2021)<sup>29</sup>. Trata-se da contrarreforma condizente com a ideologia hegemônica nesse período que instaura uma pobre educação para as pessoas pobres, abrigada sob o *slogan* “Novo Ensino Médio”.

Diferentemente do contexto do primeiro governo Lula, que assumiu com o compromisso construído com a sociedade de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e superação da política educacional anterior, este terceiro mandato iniciado em 2023 foi conquistado a duras penas, sob a ameaça do fascismo e mediante aliança com “liberais esclarecidos”. Na política educacional hoje, influem os mesmos que arquitetaram as contrarreformas dos governos de FHC e de Michel Temer, tendo o protagonismo do Todos Pela Educação, intelectual coletivo orgânico da burguesia. A aliança entre esses e Camilo Santana foi traçada considerando, inclusive, a presença dos braços educacionais de organizações empresariais no Ceará (Silva, 2023), sua terra de origem, e em outros Sistemas Estaduais de Educação<sup>30</sup>.

A decisão de fazer uma consulta pública sobre o “Novo Ensino Médio” foi uma conciliação com as forças conservadoras, indicando, no conteúdo do questionário, o que as críticas apontavam como problemas. A consulta, porém, era limitada e dirigida aos interesses conciliadores, pois as alternativas ao instituído pela lei já eram dadas por seus elaboradores. O caminho foi “reformar a reforma”, mas não revogá-la.

A movimentação de setores progressistas no Congresso Nacional e na Sociedade Civil, por um lado; e do próprio governo, por outro, de elaborar um novo Projeto de Lei era necessária e fez história. Mas a hegemonia conservadora levou a relatoria do Projeto de Lei do governo às mãos do Ministro da Educação de Michel Temer, Mendonça Filho, permitindo-lhe embalar novamente a própria cria. O fato é que, no dia 20 de março de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou mudanças na Lei nº 13.415/2017, por meio do substitutivo do Relator ao PL nº 5.230/23 apresentado pelo governo federal. As alterações foram poucas para além de se retomar a carga horária de 2.400 horas de formação geral básica, totalizando 3000 horas de Ensino Médio com as 600 horas destinadas aos itinerários formativos. No itinerário da educação profissional e tecnológica, a formação geral básica foi reduzida a 2.100

<sup>26</sup> Parecer CNE/CP nº 15/2017 e Resolução CNE/CP nº 2/2017; Parecer CNE/CP nº 15/2018 e Resolução CNE/CP nº 4/2018.

<sup>27</sup> Resolução CNE/CP nº 2/2019.

<sup>28</sup> Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018; Parecer CNE/CP nº 17/2020 e Resolução CNE/CP n. 01/2021.

<sup>29</sup> Resolução CNE/CEB nº 21/2021.

<sup>30</sup> Ver, por exemplo, pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Gestor - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (UFPE), liderados por Jamerson Silva e Katharine Silva.

horas, mas tal redução pode voltar às originais 1.800, uma vez que o texto prevê que 300 horas podem ser “destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida” (Brasil, 2024, art. 35-C, parágrafo único).

A manutenção do vínculo à BNCC subordina o ensino médio à lógica das competências, complementada pelas competências socioemocionais e pela ideologia do empreendedorismo, que têm permeado a proposta do componente Projetos de Vida. Não se assegurou a obrigatoriedade de qualquer disciplina, inclusive a língua espanhola. Arte e educação física permaneceram diluídas na área de Linguagens; manteve-se a possibilidade de parcerias para oferta do itinerário da educação profissional e tecnológica e do notório saber para seus professores, além da educação a distância em caráter excepcional. Para equiparação ao ensino médio de tempo integral, prevê-se o reconhecimento de “aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2024, art. 35-B, parágrafo 4º).

Uma exegese do texto da lei pouco acrescentaria aos fundamentos desta análise no momento, uma vez que regredimos ao final dos anos de 1990 nos princípios, conteúdo e forma da educação dos trabalhadores brasileiros. O quanto o neoliberalismo transigente tornou-se senso comum na sociedade brasileira? Qual polo da contradição principal tem sido determinante nesse contexto? O que aprendemos nesses vinte e um anos?

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui realizada baseou-se no conceito de contradição como próprio ao movimento histórico do real, orientado pela luta de classes. As políticas educacionais, seus avanços e retrocessos relativos aos interesses da classe trabalhadora são manifestações particulares da contradição principal capital-trabalho.

Consideramos também as noções de Eleutério Prado, que nos foram apresentadas por Daniel Cara, de neoliberalismo transigente, que teria caracterizado os governos de FHC e do Partido dos Trabalhadores; e intransigente, próprio do ultraconservadorismo vivido no país a partir de 2016. Nessa perspectiva, desde os anos de 1990, o neoliberalismo teria sido hegemônico no Brasil, relativizado apenas quanto ao asseguramento ou não de alguns direitos sociais à classe trabalhadora. Trata-se, porém, de uma análise a ser submetida à categoria contradição.

De fato, a hegemonia do neoliberalismo atesta que o capital se mantém como polo dominante da contradição; não obstante, ele permanece em luta com seu contrário, o trabalho, que, em condições de determinação, tensiona o movimento da contradição em seu benefício, quando se ampliam os direitos sociais. Entendemos ter sido este último processo que possibilitou, nos governos ligados ao Partido dos Trabalhadores, a disputa e algumas conquistas no âmbito da educação. Os anos de 2003 e 2004 foram significativos, não em razão de características da gestão do Ministério da Educação, ainda que possam ser marginalmente considerados; mas, sim, porque o Estado estrito senso, especialmente na educação, foi organizado carregando para seu interior algum acúmulo teórico-prático que guiou as lutas em

defesa da escola pública, gratuita, laica e com qualidade social desde os anos de 1980 e, a partir dos 1990, incluindo a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a reconstrução da perspectiva de educação unitária, politécnica e de formação *omnilateral* perdida com a aprovação da Lei nº 9.394/1996.

É interessante lembrar que da LDB constou um único parágrafo que nos possibilitou buscar revogar esse decreto ainda durante o governo de FHC e argumentar sobre sua inconstitucionalidade, mediante uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), mesmo que sem eficácia, devido ao consenso que essas forças conseguiram obter no plano parlamentar. Trata-se do parágrafo 2º do artigo 36 ao qual me refiro como “histórico”, fundamental também no início do governo Lula para justificar juridicamente a revogação do Decreto nº 2.208/1997<sup>31</sup>. Seu texto dizia: “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Configurou-se, simultaneamente, os direitos da classe trabalhadora à educação básica e à educação profissional, sendo o primeiro, uma condição inegociável para que ocorra o segundo. Desta forma, instaurou-se também um dever do Estado e um princípio da política pública de ensino médio.

Entendemos que esse parágrafo já carregava o espírito da travessia, pois a utopia do ensino médio unitário na realidade brasileira não prescinde do direito à educação profissional; caso contrário, podemos cair no idealismo. A travessia, portanto, não é a passagem linear de um ponto ao outro, mas se faz pelo movimento histórico do real. Se entendemos o Brasil como um país que se construiu pela superexploração da força de trabalho, assegurar à classe trabalhadora o direito ao ensino médio e à educação profissional é luta de classes. Essas são questões que precisam ser debatidas com a sociedade, concorrendo com o conservadorismo hegemônico, por exemplo, no Sistema S, no Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e, até mesmo, no Conselho Nacional de Reitores dos Institutos Federais (CONIF), além dos empresários e suas organizações ligadas à educação.

A contrarreforma atual do ensino médio é clara, pois sua finalidade é diminuir o financiamento da educação, esvaziar a função da escola, o currículo e a própria profissão docente. Por isto, não se trata somente de uma reforma curricular. Os que a defendem hoje, são os mesmos que defenderam e implantaram a contrarreforma do governo de FHC e que tivemos que enfrentar para revogar o Decreto nº 2.208/1997, exarar o Decreto nº 5.154/2004 e disputar na sociedade o Ensino Médio Integrado.

Atualmente, o maior desafio talvez não seja a elaboração teórica, mas conseguir a adesão à teoria elaborada. É o caráter pedagógico para o qual Antonio Gramsci nos chama a atenção sobre repetir de diferentes formas a mesma verdade. O trabalho de convencimento é disputa pela hegemonia. Também de Gramsci nos lembramos que o trabalho científico não se limita a fazer descobertas originais, mas

---

<sup>31</sup> A professora Acácia Kuenzer relatou, durante os debates da mesa redonda na qual se baseia este texto, que esse parágrafo se tratou de uma emenda de última hora apresentada pelo Deputado Federal Maurício Requião quando o projeto de lei estava prestes a ser votado, redigida por ela e pela professora Maria Dativa, que na ocasião estavam em Brasília. Essa foi uma estratégia urgente e ágil face à constatação da supressão, nesse projeto de lei, da possibilidade de formação técnico-profissional demandada pela sociedade civil no longo período de discussão do projeto de lei original da Câmara dos Deputados. O conteúdo do parágrafo deixou aberta a possibilidade de se continuar lutando pela perspectiva da educação politécnica, questão também ignorada pelo novo projeto de lei que se tornou a LDB de 1996.

implica difundi-las. É preciso discutir sobre o quanto temos nos movimentado e conseguido difundir e obter o consenso sobre as concepções de Ensino Médio Integrado, de formação politécnica e *omnilateral*, a ponto de torná-las um novo senso comum e fazer frente à lógica de uma educação pobre para os pobres, como se caracterizam as reformas educacionais conservadoras.

É também necessário, para além de construir adesão a uma ontologia e a uma epistemologia educacional, fazê-lo por dentro de cada componente curricular. Construir uma presença em sala de aula que não se restrinja à preleção teórica, mas que, por meio do conhecimento sistematizado, traga a materialidade e a historicidade do trabalho, da ciência e da cultura na sua relação onto-histórica. Levar o estudante da classe trabalhadora a compreender um conceito científico é revolucionário, mas fazê-lo no sentido de compreender a ciência, a tecnologia, a filosofia, as letras e as artes como produções sociais é radicalmente revolucionário. Este é o horizonte da educação politécnica que tem o Ensino Médio Integrado como travessia histórica. Tensionar esse projeto na contraposição com os interesses conservadores é uma mediação fundamental para o trabalho assumir a determinação da contradição educação básica X educação profissional, como princípio educativo da educação unitária na realidade concreta deste país.

## REFERÊNCIAS

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

BARATA-MOURA, José. **Totalidade e contradição**: acerca da dialética. Lisboa: Edições Avante, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.230-A de 2023**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2399269](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2399269). Acesso em: 08 abr. 2024.

CARVALHO, Marize. **Realidade da Educação do Campo e os Desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na Perspectiva dos Movimentos Sociais**. 2011. 165 fls. Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: a Controvérsia. [201-]. Disponível em <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/index/introducao/>. Acesso em: 01 maio 2024.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Brasil, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO/SEMTEC/MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, 2004. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MOURA, Dante; RAMOS, Marise; GARCIA, Sandra. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 30 mar. de 2024.

RAMOS, Marise. A força material do conhecimento em trabalho e educação nos governos ligados ao PT: contradições da disputa no estado ampliado. **Trabalho Necessário**, v. 21, p. 1-25, 2023.

RAMOS, Marise. Educação Profissional e Tecnológica: (re)conceituando a (contra)hegemonia. *In*: Cláudio Nei Nascimento da Silva; Daniele dos Santos Rosa. (Org.). **As Bases Conceituais na EPT**. Brasília/DF: Grupo Nova Paidéia, 2021, v. 1, p. 28-43.

RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: coerção revestida de consenso no Estado de Exceção. *In*: Livia Diana Rocha Magalhães; José Alves Dias. (Org.). **Memória com história da educação**: desafios eminentes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, v., p. 19-36.

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

RAMOS, Marise. O Pacto pelo Ensino Médio: reflexões (pregressas) sobre a educação científica. **Revista Margens - Interdisciplinar**, v. 11, p. 68-83, 2017b.

RAMOS, Marise. A Educação da Classe Trabalhadora e o PNE (2014-2024). **Holos** (Natal. Online), v. 6, p. 3-21, 2016

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

RAMOS, Marise. Interdisciplinaridade: desafios de ensino e aprendizagem. **Revista do Ensino Médio** (Brasília) Ano 1 – Nº. 1, p. 8, junho julho, 2003a.

RAMOS, Marise. Conhecimento e competência: (não) está na hora de rever seus conceitos. **Revista do Ensino Médio** (Brasília) Ano 1 – Nº. 2, p. 5, outubro/novembro, 2003b.

RAMOS, Marise; RUIZ, Antonio Ibañez. Apresentação. A importância das falas reunidas nesta publicação. *In*: **Anais do Seminário Políticas de Ensino Médio**

**para os Povos Indígenas.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Diretoria de Ensino Médio, 2003.

RUIZ, Antonio Ibañez. Apresentação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

SEMTEC/MEC. **Documento à Sociedade.** Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 A 41 da LDB e revoga o Decreto no 2.208/97. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>. Acesso em: 30 mar. de 2024.

SETEC/MEC. Evolução educacional: Projeto integra ensino médio à educação profissional em três estados brasileiros. Experiências servirão de modelo para implantação da proposta no País. *In*: SETEC/MEC. **Revista do Ensino Médio** (Brasília), Ano 2 – Nº. 4, p. 6-7, 2004.

SILVA, Pedro. **Ofensiva ideopedagógica dos institutos empresariais no Brasil: uma análise a partir da realidade cearense.** 2023. 140 fls. Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.