

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ:

A produção do conhecimento em educação profissional: políticas, história e formação docente

PPGEP - 10 anos de contra-hegemonia¹

PPGEP - 10 years of anti-hegemony

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
<https://orcid.org/0000-0002-1536-7986>

Dante Henrique Moura

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
<https://orcid.org/0000-0001-8457-7461>

“Na resistência brilha a chama da chamada a um outro estado das coisas.
Mas não basta pensar nele, sonhar com ele, esperar por ele.

[...]

Resistir, sim, mas na perspectiva de transformar.
O novo, antes de surgir, tem que ser trabalhado

(Barata-Moura, 2018, p. 266).

1 A MODO DE INTRODUÇÃO

O dossiê que apresentamos é composto por 12 textos de palestrantes convidados para o *VII Colóquio Nacional e IV Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Políticas, História e Formação Docente*, ocorrido em Natal, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no período de 28 de novembro de 2023 a 01 de dezembro de 2023. O Colóquio é um evento bienal organizado desde 2011 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) e, em 2023, coincidiu com as comemorações dos 10 anos do Programa. Para pensar sobre esta apresentação, resolvemos fazer uma nuvem de palavras com as palavras-chave dos artigos, a fim de situar a todos na totalidade dos temas.

¹ Esse texto tem como base, mas não é transcrição, da palestra de abertura do *VII Colóquio Nacional e IV Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Políticas, História e Formação Docente*, proferida em 28 de novembro de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NxcYZ3lx6QU&list=PLVknz_tu2nnwLmfxQy_NNRb4phSurEHAa. Acesso em: 22 maio 2024.

Quadro 1: Lista de artigos do dossiê “A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Políticas, História e Formação Docente” com autor e link de acesso.

TÍTULO/LINK	AUTOR
1. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282	Dra Acacia Zeneida Kuenzer (IFRN)
2. Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17187	Dra Marise Nogueira Ramos (UERJ)
3. Ensino Médio integrado à Educação Profissional: contradições entre sua afirmação e negação. https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17177 .	Dr. Celso Ferretti (UTFPR)
4. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172	Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ)
5. EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17154	Dra. Edna Castro Oliveira (UFES) Dra. Edna Scopel (IFES)
6. Formação no trabalho em movimentos populares na Argentina https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17124	Dra Anahi Guelman (IICE UBA)
7. “Alimentar de pessoal capacitado o desenvolvimento industrial do país”: representações sobre o ensino industrial na revista Ensino Industrial no período 1964-1969	Dr. Mario Lopes Amorim (UTFPR)
8. O que dizem as pesquisas sobre as experiências de Ensino Médio Integrado nas Escolas Públicas Estaduais? https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17114	Dr. Ramon de Oliveira (UFPE)
9. A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da educação profissional e tecnológica https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17072	Dra. Lucília Regina de Souza Machado (UNA)
10. Une nouvelle ère de réformes pour l'enseignement professionnel français: Les habits neufs d'un vieil argumentaire https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17064	Dra. Fabienne Maillard (Université PARIS 8)
11. Imagens e Fotografias : fontes históricas para análise da imposição do trabalho e a negação da educação https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17043	Dra. Maria Ciavatta (UFF)
12. O serviço de alimentação e higiene escolar do departamento de Ensino Profissional https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/16980	Dra. Maria Lucia Mendes de Carvalho (CPS)

Por se tratar de um dossiê de um evento acadêmico que também comemora os 10 anos do PPPGEP, resolvemos trazer não uma discussão sobre os artigos que o compõem, mas alguns registros sobre o sentido/essência do Programa e sua trajetória, inclusive, com algumas problematizações. Nesse sentido, vamos fazer uma discussão, ainda que de forma breve, sobre um de nossos objetos de estudo centrais, a concepção de formação humana que é defendida nos documentos constitutivos do PPGEP, especialmente em seu Projeto de criação de 2012, curso de mestrado, o qual foi ratificado em 2018, quando da criação do Doutorado. Nos propomos, mais especificamente, a refletir sobre os limites e as possibilidades para a materialização

da formação humana integral, inteira, fundamentada na omnilateralidade, na politecnicidade e na escola unitária em uma sociedade capitalista, em tempos de acumulação flexível, globalização econômica, neoliberalismo e pensamento pós-moderno, em um país situado na periferia do sistema mundial.

Antes de prosseguir, cumpre explicitar por que contra-hegemonia. Para tratar desse conceito, iniciamos explicitando o conceito de hegemonia em Gramsci a partir de Gruppi (1978). Vale lembrar que Gramsci não discute o conceito de contra-hegemonia. Para Gruppi (1978), a palavra hegemonia, de origem grega (*eghestai*) significa a capacidade de conduzir, de guiar, de comandar uma cidade, um país, uma sociedade. Tem sua gênese no âmbito militar. Por *Egheмония* o antigo grego entendia a direção suprema do exército. Segundo Gruppi (1978), Gramsci, ao desenvolver o conceito de hegemonia a partir dessa origem, o compreende de forma muito ampla

[...] como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer (Gruppi, 1978, p.3).

Ou seja, a hegemonia não é apenas força coercitiva, muito mais que isso é a capacidade de dirigir o pensamento, as orientações ideológicas, precisamente, para não necessitar de tanta força coercitiva, mas de adesão. Portanto, compreendemos a contra-hegemonia como a luta pela conquista de uma outra hegemonia, a hegemonia da classe trabalhadora em sua capacidade de conduzir politicamente a sociedade. Portanto, a contra-hegemonia, que não foi um conceito desenvolvido por Gramsci, mas por Raymond Williams², está diretamente imbricada com guerra de movimento e com guerra de posição (Gramsci, 2007) na luta de classes e, portanto, não há luta contra-hegemônica sem considerar a centralidade da categoria Classes Sociais.

Nesse contexto, a Resistência é outra categoria fundante na luta contra-hegemônica. Completamente distinta e oposta à Resiliência, que é adaptação, conformação, tão de moda hoje em determinadas correntes teóricas e, dessa forma, muito repetida, às vezes, até sem se compreender o que significa. A palavra “resiliência” vem do latim (*resiliri*) e significa voltar atrás. O conceito de resiliência veio da física e designa a propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica. Apropriado pela psicologia, esse termo designa a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou suportar a pressão de situações adversas. Em ambas as acepções, existe um traço semântico de passividade, que não está presente na palavra “resistência” (Henrique, 2020)³. Portanto, a palavra “resiliência” não é coerente com a contra-hegemonia, que é a luta pela conquista de uma outra hegemonia.

² A ideia de contra-hegemonia foi formulada por Raymond Williams em “Base e superestrutura” (1973) e ampliada em “Marxismo e literatura” (1979).

³ Texto apresentado no XXV EPEN, na mesa temática 4: EJA: caminhos para resistência, realizado pela UFBA, de 04 a 07 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVR9I8tCFbU>. Acesso em: 20 maio 2024.

Para cumprir nosso objetivo, esta apresentação está dividida em quatro partes. Inicialmente apresentaremos a gênese do PPGE e o processo de aprovação do Projeto: resistência contra-hegemônica; em seguida, faremos uma problematização em torno do referencial teórico assumido no Projeto do PPGE; para finalizar com reflexões sobre limites e possibilidades para materializar a concepção de formação humana integral na atual sociedade.

O movimento que estruturamos para este texto se coaduna com esta apresentação do Dossiê “A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Políticas, História e Formação Docente”, uma vez que os autores convidados, para além de terem participado ativamente da constituição do PPGE e marcado presença nos seis colóquios que se realizaram de 2011 a 2021, epistemologicamente, se fundamentam no escopo que trataremos aqui como pesquisadores, autores e sujeitos inseridos na sociedade brasileira.

2 A GÊNESE DO PPGE E O PROCESSO DE APROVAÇÃO DO PROJETO: RESISTÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA

O projeto do curso de Mestrado foi submetido à Capes em 2012 e foi aprovado sem restrições na área de Educação. Não obstante, na reunião do Conselho Técnico-Científico (CTC) da Educação Superior/Capes, que é presidido pelo diretor de avaliação, o diretor à época defendeu a tese de que os IF não são espaço para pós-graduação *stricto sensu* acadêmica, mas para mestrados profissionalizantes, uma vez que são espaços de aplicação de conhecimentos, de inovação e não de produção de conhecimentos. O CTC seguiu a linha de argumentação do diretor da DAV e não autorizou o funcionamento do PPGE com uma frase lacônica e inverídica: “[...] o projeto não apresenta características de mestrado acadêmico, mas de mestrado profissionalizante [...]”.

Essa decisão do CTC é plenamente coerente com o pensamento hegemônico próprio do capitalismo neoliberal em sua fase de acumulação flexível em um país periférico: para esse pensamento, os IF na pós-graduação são, exclusivamente, espaço de aplicação de conhecimento, de inovação, mas um tipo particular: inovação na perspectiva do inovacionismo, produção de conhecimento aplicado para atender às demandas necessárias ao fortalecimento dos mercados. Mota (2013), em sua tese de doutorado intitulada “A Pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: uma análise da política pública”, discute o inovacionismo no contexto da Política de Ciência e Tecnologia (PCT). Segundo a autora, a PCT transformou-se em Política de Inovação ou “inovacionismo”, caracterizado por Oliveira (2012) como sendo a defesa de que a inovação tecnológica assuma a centralidade na atividade científica.

Segundo Oliveira (2012),

[...] a diretriz que postula a obtenção de inovações como objetivo primordial da pesquisa científica, entendendo-se por inovação uma invenção quando efetivamente lançada no mercado por uma empresa. O inovacionismo é explicado como um meio de promover a

mercantilização da ciência, e envolve uma associação estreita, um “casamento” da ciência com o setor empresarial (Oliveira, 2012, p. 670).

Assim, inovação, que significa “ação ou efeito de inovar” , “aquilo que é novo, coisa nova, novidade”, para os inovacionistas, ganha o traço semântico da rentabilidade, ou seja,

uma inovação é uma invenção rentável, isto é, uma invenção que pode ser adotada por uma empresa, contribuindo para a maximização de seus lucros. Uma inovação pode ser um novo produto, um novo dispositivo ou *design* de um produto já existente, um novo método de produção *etc.* Mas a condição essencial para que uma novidade seja uma inovação é que ela seja rentável (Oliveira, 2014, p. 3⁴).

O estímulo ao inovacionismo por parte do governo tornou-se a mola propulsora da política de C&T, que passou a apresentar uma clara determinação em incorporar as empresas brasileiras ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT). É claro que esse postulado do PCT na pós *stricto sensu* não se aplica apenas aos mestrados e doutorados profissionais, mas neles é “Lei”.

Quanto à avaliação do CTC em relação ao projeto do PPGEPI/IFRN e seus desdobramentos, a sentença lacônica “[...] o projeto não apresenta características de mestrado acadêmico, mas de mestrado profissionalizante [...]” era uma tentativa para que aceitássemos essa negativa e apresentássemos no ano seguinte o mesmo projeto com a denominação de mestrado profissionalizante. Não fomos resilientes, mas RESISTENTES.

Adotamos a posição de resistência e contra-hegemonia, posto que o APCN do PPGEPI (o primeiro ratificado pelo segundo), se fundamenta na necessidade de produzir conhecimento em Educação Profissional, considerando, principalmente, que a EP é um âmbito educacional que vem ganhando relevância nas últimas décadas, sendo contemplado na LDB de 1996, que dialoga diretamente com a educação básica, especialmente, com o ensino médio, mas que tem espaço restrito como subcampo de estudo em nossas universidades e quase não tem espaço no currículo da formação de professores para a educação básica. Portanto, há uma lacuna na produção de conhecimentos sobre a EP que, de forma muito clara, foi explicitada no APCN original do PPGEPI. Na ausência de espaços acadêmicos para discutir a concepção de EP, a hegemonia do mercado se impõe e prevalece a EP como lugar de formação para o mercado.

O segundo motivo é decorrente do primeiro: a necessidade de disputar a direção, a condução do conhecimento produzido sobre a EP inserindo-se, portanto, na luta entre a EP para atender às necessidades imediatas do mercado (posição

⁴ Este texto, além da referência consultada, está publicado também em CALDART, Roseli Salet; ALENTEJANO, Paulo (orgs.) **MST, Universidade e Pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2014, p. 39-59.

hegemônica) e a EP como parte da formação humana integral da **classe trabalhadora** (posição contra-hegemônica).

Diante disso, não nos restava alternativa a não ser apresentar um recurso à decisão do CTC. Elaborou-se um texto, técnica e teoricamente fundamentado, discutindo a importância de produzir conhecimento sobre a EP e sobre a diferença entre mestrado profissionalizante e mestrado acadêmico, no qual, para simplificar a leitura dos julgadores do recurso, elaboramos um quadro-síntese comparativo entre as características dos dois modelos. Essa estratégia argumentativa tinha o objetivo unicamente de afirmar as diferenças entre os dois modelos e situar o PPGEF como um curso *stricto sensu* acadêmico. No entanto, não podemos deixar de mencionar que a racionalidade que vem alimentando a expansão da pós-graduação *stricto sensu* profissional no Brasil está submetida à lógica do inovacionismo, de forma mais explícita do que nos programas acadêmicos. É óbvio que isso não significa que os programas profissionais da área de Educação aceitem essa racionalidade e se submetam a ela resilientemente, sem resistência.

Naquele momento, também ficou claro que apenas o recurso poderia ser insuficiente para reverter o quadro no CTC-ES da CAPES, haja vista a hegemonia demonstrada pelo então diretor da DAV. Era essencial uma ação política. Para isso, a equipe de elaboração da APCN buscou articulação política interna no IFRN, com o então Reitor, Professor Belchior de Oliveira Rocha, e externa, especialmente, com a presidência do CONIF, com a presidência da Anped, naquele momento, a professora Dalila Andrade Oliveira, e, em particular com o GT09-Trabalho e Educação. Além disso, contactou-se a própria área de Educação junto à CAPES, cuja avaliação havia sido desconsiderada pelo CTC. Houve contatos também com a então senadora e hoje governadora do RN em segundo mandato, a professora Fátima Bezerra. O resultado dessa intensa reação teórica, técnica e política foi a aprovação do pedido de reconsideração e a aprovação do APCN do PPGEF, resultando, na prática, em sua criação. O PPGEF tem que agradecer muito a esses sujeitos individuais e coletivos a sua criação.

Do início de seu funcionamento, em 2013, até 2023 foram 114 dissertações e 11 teses, que têm como objeto de estudo, principalmente, a EP como parte da EB, especialmente em sua última etapa, o EM, incluindo a modalidade EJA. Mas, também, há produção significativa sobre programas específicos como Mulheres Mil, Pronatec, TECNEP e sobre os cursos superiores de tecnologia e subsequentes. Essa produção acadêmica está distribuída nas atuais três linhas de pesquisa do Programa: Políticas e práxis em Educação Profissional; Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Profissional; História, historiografia e memória da Educação Profissional (essa última criada na APCN do projeto do Doutorado).

Ao longo desses 12 anos de Colóquio⁵ e 10 anos de PPGEF, muitos desafios e embates têm sido enfrentados na busca pela consolidação e avanço do Programa. Um deles será tratado na seção 3, em que discutimos o referencial teórico assumido no projeto de curso.

⁵ O primeiro Colóquio, realizado em 2011, antes, portanto, da criação do Programa, foi um momento de discussão que deu subsídios para a escolha das linhas de pesquisa e objetos de estudo do Projeto de curso.

3 PROBLEMATIZAÇÃO EM TORNO DO REFERENCIAL TEÓRICO ASSUMIDO NO PROJETO DO PPGE

O referencial teórico assumido pelo Programa tem sido já uma inquietação no interior do PPGE que merece uma interlocução com a comunidade acadêmica mais ampla à qual pertencemos em busca de respostas consistentes.

Esse diálogo é fundamental, pois foi a partir dele que foram projetadas as linhas gerais do PPGE, especialmente com a ANPED e, em particular, com o GT09-Trabalho e Educação e o GT18-Educação de Pessoas Jovens e Adultas. O I Colóquio, realizado em 2011, antes, pois, da existência do PPGE, foi o marco fundamental desse diálogo, conforme consta na retrospectiva histórica dos colóquios na página da sétima edição do evento:

O I Colóquio foi realizado em 2011, em Natal, no *Campus* Cidade Alta do IFRN, como parte do processo de elaboração do projeto de criação do PPGE. O objetivo do evento foi dialogar com a comunidade acadêmica sobre Trabalho e Educação e suas relações com a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, visando contribuir para consolidar a concepção de formação humana integral, bem como receber subsídios para a definição das linhas de pesquisa do PPGE, à época em construção (PPGE, 2023, *online*).

Portanto, o I Colóquio contribuiu para consolidar o referencial teórico do Programa e suas linhas de pesquisa. Após 12 anos dessa escolha, é necessário retomar esse diálogo.

O PPGE teve sua gênese sobre o objeto de estudo da Educação Profissional, a partir de um referencial teórico específico, o que não é usual. Em geral, a aglutinação ocorre em torno do objeto que é analisado por distintas lentes teóricas. Mas, precisamente a perspectiva de resistência e contra-hegemonia e a centralidade na categoria Classes Sociais, inerente à sua gênese, guiou o PPGE pelo caminho do materialismo histórico-dialético em sua origem.

Considerando que o que move a produção de conhecimento é a busca de respostas para um problema, nossa motivação é explicitar o problema para podermos elaborar a pergunta adequada e, a partir daí, buscarmos construir uma resposta que seja coerente com a história e o dever do PPGE.

Desde sua gênese, o PPGE tem, como afirmado, a EP como objeto de estudo tendo como referencial teórico de análise o pensamento histórico-crítico. À época, foi intencional não explicitar o materialismo histórico-dialético, precisamente para evitar algumas dificuldades na própria equipe formuladora da proposta, embora o diálogo tanto no texto do Projeto quanto nas interlocuções em conversas tenha se pautado por essa perspectiva e a questão das classes sociais em disputa como central nas análises.

O Programa foi criado com duas linhas e 10 docentes permanentes, dos quais nem todos tinham aproximação prévia com o objeto EP. Todos/as fizeram um grande esforço para essa aproximação. O elemento aglutinador foi o objeto de estudo sem

perder de vista o referencial teórico. Na medida em que, em razão de seu êxito e consolidação, o Programa avança e se amplia começam os primeiros processos de novos credenciamentos, cujo critério sempre foi a produção sobre a EP, mas o projeto do Programa, incluindo seu referencial teórico, sempre foi de domínio público.

Atualmente, o PPGEp tem 25 docentes permanentes e 02 colaboradores e já se identifica que o referencial teórico histórico-crítico não é o único. Há outras abordagens cujas análises não consideram a categoria classes sociais como central.

Perguntamo-nos: quais desdobramentos advêm dessa situação? Um desdobramento que nos vem à mente são as eventuais incoerências entre o referencial teórico que está no Projeto do Programa e parte de sua produção acadêmica. Essa incoerência poderia ser um problema, inclusive, para as avaliações quadrienais da CAPES. Mas, mesmo que a Capes não capte e/ou não penalize esse tipo de inconsistência, se diversificarmos as lentes teóricas que estudam a EP, poderemos falar de resistência e contra-hegemonia na comemoração dos 20 anos do PPGEp?

Essas são questões que inquietam do ponto de vista da práxis coletiva do PPGEp e para as quais não elaboramos ainda respostas. Só temos a certeza de que é urgente que nos debruçemos sobre elas e, por isso, as trouxemos neste momento de balanço histórico dos 10 anos do PPGEp esperando aperfeiçoar as perguntas e elaborar respostas em diálogo não apenas interno, mas com ajuda da comunidade acadêmica na qual estamos inseridos.

4 REFLEXÕES SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES PARA MATERIALIZAR A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA ATUAL SOCIEDADE

Nos limites deste texto, não há possibilidade de se fazer uma discussão conceitual sobre FHI, portanto, vamos nos restringir ao que é o principal palco de disputa em projetos antagônicos de formação humana: a atual contrarreforma do EM, na qual a hegemonia do capital está muito bem explicitada.

Em projeto de pesquisa intitulado “A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): Implicações para as Redes Estaduais e Institutos Federais da Região Nordeste”⁶ (Moura, 2023), ainda em andamento, os dados da região Nordeste mostram que há ao menos 9 tipos de ensinos médios no Nordeste (27 no país), mas, na verdade, em cada estado há, ao menos, 3 ou 4 tipos de organização curricular com cargas horárias diferentes, de modo que são muito mais do que 27 EM no país, o que aponta, no mínimo, para:

- a) um total esfacelamento da última etapa da educação básica proporcionada aos filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do país, uma vez que é nas redes públicas estaduais que a absoluta maioria dos jovens brasileiros cursa o ensino médio; e

⁶ Aprovado na chamada MCTIC/CNPq Nº 13/2023 – Universal Financiamento, o projeto tem como objetivo geral “analisar as ações realizadas, em desenvolvimento e/ou planejadas nas redes estaduais de educação e nos institutos federais do Nordeste em decorrência da reforma do ensino médio preconizada pela Lei nº 13.415/2017 visando desvelar suas consequências sobre a qualidade social da formação dos estudantes” (Moura, 2023).

b) uma diferenciação e distribuição desigual do acesso ao conhecimento.

Percebe-se, nessas reformulações do EM, que a flexibilidade se traduz em aprofundamento das desigualdades, o que é coerente com o regime de acumulação flexível no qual o sistema produtivo exige flexibilidade da força de trabalho. Ou seja, a produção flexível pode produzir produtos com muita ciência e tecnologia incorporadas, mas, também produtos de baixa densidade tecnológica e científica. Dependendo do que está sendo produzido, da demanda, a força de trabalho precisa ser mais qualificada, semiquificada, pouco qualificada ou não qualificada. Portanto, é necessário que o sistema educativo funcione de modo a atender, com flexibilidade, a essas demandas por distintos tipos de força de trabalho (*on demand e just-in-time*).

Todavia, é fundamental compreender que, de forma geral, o capital tende a demandar por menor quantidade de força de trabalho muito qualificada, cuja formação é cara e, por isso, tem valor mais elevado; e maior quantidade de força de trabalho pouco ou semiquificada, mas flexível, adaptável, polivalente, cuja formação é mais barata e, por essa razão, tem valor mais baixo.

Isso é tão mais verdade quanto mais periférica é a economia. Ou seja, em um país como o Brasil, cujo setor produtivo tem sua principal potência econômica na produção de matéria-prima para exportação (*commodities*), principalmente, via agronegócio, não é elevada a demanda por força de trabalho altamente qualificada, mas por força de trabalho pouco ou semiquificada, que, no entanto, seja adaptável, flexível, disposta a mudar constantemente de atividade, inclusive, por compreender que não há outra alternativa, posto que sua subjetividade foi subalternizada pelo disciplinamento da pedagogia do modo de produção capitalista.

Os princípios e fundamentos da contrarreforma do ensino médio são fundamentais para inculcar essa racionalidade no processo de formação da classe trabalhadora mais empobrecida do país, os estudantes das escolas públicas, em particular, as estaduais, no caso do ensino médio. Por isso, a centralidade na pedagogia das competências, com destaque para as competências socioemocionais, no empreendedorismo e nos projetos de vida para formar sujeitos resilientes conformados e defensores dessa realidade.

Tudo isso, também vem ao encontro do papel do estado na reprodução da força de trabalho no capitalismo, sob a lógica neoliberal, onde prevalece a racionalidade do fazer mais com menos, importada acriticamente do setor produtivo flexível. Assim, é fundamental ampliar a oferta de ensino médio na direção de sua universalização (educação para todos!), mas não há, segundo a ideologia neoliberal, como garantir que essa educação seja com a mesma qualidade para todos/as porque parte-se do pressuposto de que não há recursos para tal (E é claro, como pressuposto, não pode ser questionado!).

Mas, se o papel do estado capitalista é reproduzir a força de trabalho para atender às demandas do setor produtivo flexível e esse consome força de trabalho desigual, conforme discutido anteriormente, isso não se constitui em um problema. De um lado, o estado cumpre a função de formar em larga escala a força de trabalho pouco ou semiquificada (84,5% das matrículas do ensino médio estão nas redes estaduais, os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida; enquanto 12% estão com os filhos da elite e dos fragmentos mais bem aquinhoados da própria classe

trabalhadora). São esses filhos da elite que ocupam as vagas dos cursos mais concorridos das melhores universidades públicas, onde está o ensino superior brasileiro de qualidade.

Ainda temos, cerca de 2,9% de matrícula do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), espaço no qual vem se disputando uma concepção de formação humana integral, com fundamentos nos princípios da omnilateralidade, da politecnicidade e da escola unitária, mas que tampouco estão isentas do avanço dos princípios fundantes da contrarreforma do ensino médio.

Portanto, não é possível amenizar a contrarreforma, é necessário revogá-la, substituí-la por outro projeto.

Assim, é necessário e imprescindível compreender que a crítica e a resistência à contrarreforma do EM não têm o objetivo de criticar, pela crítica em si, e muito menos, de causar dificuldades ao MEC e ao governo Lula, agora em seu terceiro mandato. Na verdade, o objetivo é fortalecer políticas voltadas à garantia de direitos sociais, dentre eles, o direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada, para as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora mais empobrecida do país.

Nesse sentido, cumpre lembrar que, com a assunção de Luís Inácio Lula da Silva como presidente do país em 2023, não se volta simplesmente a 2016. A destruição do tecido social do país perpetrada a partir do *impeachment* de Dilma Roussef e intensificada a partir de 2019 colocou o Brasil em uma situação muito pior do que estava em 2003, ano do primeiro mandato do presidente Lula. A disputa entre o projeto do capital e o projeto da classe trabalhadora está esmaecida, porque há uma disputa maior em andamento: a luta pelo restabelecimento do estado democrático de direito. Por isso, foi necessária e essencial a articulação de uma aliança tão ampla para barrar o avanço fascista.

No entanto, em certa medida, isso compromete a disputa pelo avanço dos direitos sociais em geral e, em particular, na esfera educacional. Apesar disso, é digno de referência mencionar que com pouco mais de 1 ano de mandato o governo já vem produzindo avanços nas áreas sociais, embora limitados pela correlação de forças decorrente da necessária coalizão articulada para viabilizar a eleição do presidente Lula. Entre os avanços na esfera das políticas sociais, podemos citar a criação de ministérios (Ministério da Igualdade Racial, Ministério das Mulheres, Ministério dos Povos Indígenas, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome); a recriação do Ministério da Cultura e do Ministério do Trabalho; recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI); a volta do Plano Safra da Agricultura Familiar 2023/2024 com o maior valor da história.

Por outro lado, alguns sinais negativos dos efeitos dessa ampla aliança já são vistos a “olho nu”, por exemplo, no MEC, a proximidade do Todos pela Educação, do Movimento pela Base e de seus associados, que defendem a pedagogia das competências sob a lógica neoliberal, defensores, pois, da contrarreforma do ensino médio.

Esse quadro não nos pode deixar esmorecer, arrefecer a luta, porque temos que compreender, como nos diz Marx (2011), que

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram (Marx, 2011, p. 25).

É necessário, pois, avançar na direção da unitariedade, ou seja, da oferta de um EM com base nos princípios da formação humana integral (politecnia, omnilateralidade e escola unitária) integrado à EPTNM (EMI) ou sem profissionalização. É urgente resistência e contra-hegemonia para mudar as circunstâncias da educação. Trata-se, então, de transformar as circunstâncias, como menciona Barata-Moura (2018) em texto que dialoga, de forma muito fecunda, com Marx.

Todas estas circunstâncias *tristes* fazem parte da *circunstância* da educação.

Mas não lhe esgotam nem o teor *efectivo*, nem o leque das possibilidades *reais* que, no seu contraditório presente, ela encerra já em latência, e que ao fronteiro, como projecção de forças, vai lançando.

É possível à outra luz pensar a educação.

É possível formar numa outra perspectiva.

E, pelo caminho, é possível transformar talvez as circunstâncias.

O que, no entanto, não está dependente – nem só, nem primeiro – de um aturado esforço «educativo».

É uma ilusão grave supor que a envencilhada complexidade real dos problemas se resolve com umas respostas simples, e num elegante passe de magia legislativa (Barata-Moura, 2018, p. 261, grifo nosso).

As afirmativas colocadas em negrito nos remetem à contra-hegemonia, à formação humana integral, à omnilateralidade, à práxis transformadora, que são postura, objeto de pesquisa e intenção do PPGE bem como de todos os autores que compõem este dossiê e que colaboraram com textos que nos fazem compreender a realidade tal como está dada e refletir sobre outra educação possível na busca de “transformar talvez as circunstâncias” em um movimento no qual “importa compreender, para transformar; e transformar, compreendendo (Barata-Moura, 2018, p. 262).

Nessa perspectiva, para transformar as circunstâncias educativas temos que manter acesa a chama da utopia, compreendida não como algo fantasioso, sem sentido, mas como algo que nos impulsiona em uma direção desejada, em princípio, inalcançável, é o não lugar (*oú-topós*) que precisamos construir, é o farol que

pode nos guiar e conduzir a outro nível de organização. [...] Se não percorrermos este caminho tendo em frente o “farol”, a utopia, nós

tenderemos a não enxergar o que está na frente, distante, mas apenas o imediato. O que ocorre com as pessoas que não enxergam a utopia? Com os carentes de pão que buscam saciar sua fome imediata, em termos de formação escolar, haveria a tendência de se preocuparem apenas com a formação imediata e elementar que permita o ingresso no mercado de trabalho a curto ou médio prazo, pois têm a clareza de que algo urgente se impõe na sua vida (Souza, 2013, p. 401-402).

Nesse sentido, buscando construir um (ainda) não lugar onde seja possível uma formação humana integral, omnilateral, emancipatória, que contemple a compreensão crítica dos fundamentos científicos, tecnológicos, culturais e de valores ético-políticos, apresentamos os textos deste dossiê “A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Políticas, História e Formação Docente”, porque se ainda não foi possível mudar a legislação, que seria expressão da guerra de movimento (Gramsci, 2007), continuemos a luta com outras estratégias, que seria expressão da guerra de posição (Gramsci, 2007), na busca pela união da sociedade civil e principalmente da classe trabalhadora em defesa de outra educação. Não sendo possível a guerra de movimento, esses textos representam, pois, as trincheiras de uma guerra de posição. Essa é a utopia que serve como farol e, por isso, finalizamos com Eduardo Galeano, que afirma:

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar⁷.

Com isso, convidamos à leitura do dossiê “A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Políticas, História e Formação Docente”, comemorativo do PPGEP 10 anos!

REFERÊNCIAS

AMORIM, Mario Lopes. “Alimentar de pessoal capacitado o desenvolvimento industrial do país”: representações sobre o ensino industrial na revista *Ensino Industrial* no período 1964-1969. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.], v. 1, n. 24. p.1-14, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2024.

BARATA-MOURA, José. Da circunstância da educação, à transformação das circunstâncias. **Holos**, [S. l.], v. 5, p. 259–270, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.7128. Disponível em:

⁷ Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano em ‘Las palabras andantes?’, de Eduardo Galeano, publicado por Siglo XXI, 1994.

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7128>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5.230-A**, de 20 de março de 2023. [Redação Final enviada ao Senado Federal]. Altera a Lei nº 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. *Online*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2399269&filename=Tramitacao-PL%205230/2023. Acesso em: 22 maio 2024.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. O serviço de alimentação e higiene escolar do departamento de Ensino Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.]. v. 1, n. 24. p.1-27, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/16980>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CIAVATTA, Maria. Imagens e fotografias: fontes históricas para análise da imposição do trabalho e a negação da educação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.]. v. 1, n. 24. p.1-22, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17043>. Acesso em: 10 jun. 2024.

COLÓQUIO NACIONAL, VII; COLÓQUIO INTERNACIONAL, IV: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS, HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE. 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/vii-coloquio-nacional-e-iv-coloquio-internacional-a-producao-do-conhecimento-em-educacao-profissional-politicas-historia-e-formacao-docente-386611/>. Acesso em: 20 maio 2024.

DORE, Rosemary; SOUZA, Herbert Glauco de. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018, p. 243-260. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9961>. Acesso em: 20 maio 2024.

FERRETTI, Celso João. Ensino Médio integrado à Educação Profissional: contradições entre sua afirmação e negação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.]. v. 1, n. 24. p.1-12, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17177>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado : a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.]. v. 1, n. 24. p. 1-18, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Volume 3 - Maquiavel: Notas sobre o Estado e a Política. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1978.

GUELMAN, Anahi. Formação no trabalho em movimentos populares na Argentina. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.]. v. 1, n. 24. p.1-12, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17124>. Acesso em: 10 jun. 2024.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. **Entre pedras e flores**: uma discussão sobre EJA, silenciamento e resistência. *In*: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, XXV, 2020. [Mesa Temática 4 - EJA: caminhos para resistência], *online*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVR9I8tCFbU>. Acesso em: 20 maio 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.]. v. 1, n. 24. p.1-15, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.]. v. 1, n. 24. p. p.1-17, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17072>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MAILLARD, Fabienne. Une nouvelle ère de réformes pour l'enseignement professionnel français: Les habits neufs d'un vieil argumentaire. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.]. v. 1, n. 24. p.1-18, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17064>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte** [tradução e notas Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse]. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTA, Luzia. **A pesquisa na rede federal de educação profissional científica e tecnológica: uma análise de política pública**. Tese (doutorado). UFBA: Salvador/BA, 2013. 299 f.

MOURA, Dante. **A reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017)**: implicações para as redes estaduais e institutos federais da região nordeste (Projeto de Pesquisa aprovado na Chamada Universal CNPq/MCTI Nº 10/2023). Brasília: 2023.

OLIVEIRA, Edna Castro; SCOPEL, Edna Graça. EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.]. v. 1, n. 24. p.1-31, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17154>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. **Inovação e neoliberalismo**: a experiência brasileira. 2014. Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/textomst.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

OLIVEIRA, Ramon de. O que dizem as pesquisas sobre as experiências de Ensino Médio Integrado nas Escolas Públicas Estaduais? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.]. v. 1, n. 24. p.1-16, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17114>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISIONAL. Colóquio Nacional e Colóquio Internacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Políticas, História e Formação Docente. VII e IV. 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/vii-coloquio-nacional-e-iv-coloquio-internacional-a-producao-do-conhecimento-em-educacao-profissional-politicas-historia-e-formacao-docente-386611/>. Acesso em: 21 maio 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], [s.d.]. v. 1, n. 24. p.1-18, jun. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17187>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. São Paulo: Mercado das Letras, p. 385-408.