

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: RETROCESSOS À VISTA

*General national curricular guidelines for professional and
technological education: setbacks in sight*

ALENCAR, Isaete Bezerra¹

SANTOS, Elza Ferreira²

RESUMO

Neste artigo analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional enquanto documento integrante da contrarreforma do Ensino Médio como política educacional vigente que visa fragmentar a etapa final da educação básica, neste caso, o Ensino Médio Integrado (EMI). Tem seu percurso metodológico na pesquisa documental e bibliográfica, alcançando dispositivos legais e obras de estudiosos da área de Educação e Trabalho. Como proposta apresentada há a urgência da sociedade civil organizada lutar pela educação profissional e tecnológica, especialmente pelo EMI, cuja concepção está nas bases da politécnica, da formação omnilateral, da escola unitária e do trabalho como princípio educativo. Desta maneira, criar resistência contra a dualidade histórica e estruturante da educação brasileira e defender Diretrizes que promovam uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

In this article, the General National Curriculum Guidelines for Professional Education are analyzed as an integral document of the High School Counter-Reform as a current educational policy that aims to fragment the final stage of basic education, in this case, the Integrated High School (EMI). It has its methodological path in documentary and bibliographic research, reaching legal provisions and works by scholars in the area of Education and Work. As a proposal presented, there is the urgency of organized civil society to fight for professional and technological education, especially for EMI, whose conception is in the bases of polytechnics, omnilateral training, the unitary school and work as an educational principle. In this way, create resistance against the historical and structuring duality of Brazilian education and defend Guidelines that promote an emancipatory education.

Keywords: Curricular Guidelines. Professional and Technological Education. Integrated High School.

1 Mestranda do ProfEPT, pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pelo Instituto Superior de Educação de Floresta (ISEF) em 2010, Licenciada em Pedagogia, pelo ISEF em 2008. Pedagoga-Área do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Membro do grupo de pesquisa Educação Profissional e Tecnológica (CNPq/IFS). E-mail: alencarisaete@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2013, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT) em 2006, Licenciada em Letras pela UFS em 1993. Professora Titular do Instituto Federal de Sergipe (IFS), Docente do quadro permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFS). Líder do grupo de pesquisa Educação Profissional e Tecnológica (CNPq/IFS). E-mail: elza.ferreira@ifs.edu.br.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 01/2021. Partimos do pressuposto de que essas Diretrizes podem funcionar como dispositivos legais integrantes de uma política neoliberal e de um projeto de educação mercantilista. Divergem, portanto, da concepção de escola unitária, do trabalho como princípio educativo e de formação humana integral ou *omnilateral*, na perspectiva da politecnicidade que funciona como “alicerce” para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente, para o Ensino Médio Integrado (EMI).

Para alguns autores, as Diretrizes reforçam a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica, (MOURA, 2007); ou dualidade entre educação propedêutica e profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005); instrumentalizando, por conseguinte, o sucateamento da própria Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) instituídos pela Lei nº 11.892/2008.

A partir dessas observações é que nos propusemos neste artigo a analisar as Diretrizes atuais, reconhecer em que medida elas se afastam dos princípios da EPT presentes na Lei nº 11.982 e de que modo se pode reagir a elas: apropriando-as em sua cultura pedagógica e normativa ou subvertendo-as. Para tanto, nos valem de uma pesquisa que consiste num estudo documental, bibliográfico e interpretativo da Resolução CNE/CP nº 01/2021, relacionando-a a outros dispositivos legais como a CF/88 e a Lei nº 11.892/2008.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa se fundamenta no pensamento de alguns estudiosos da obra de Karl Marx e de Antonio Gramsci, como, Acácia Kuezer, Gabriel Grabowski, Dante Moura, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, entre outros.

Assim, este artigo se organiza em quatro sessões, afora introdução e conclusão. Cuidaremos, inicialmente, de contextualizar o período que se configura como crítico para a educação pública. Depois, apresentaremos um conceito acerca do que se entende por Diretrizes. Seguiremos apresentando os princípios norteadores da atual DCNEPT e seus vínculos aos outros documentos igualmente publicados nos últimos anos que contrariam os princípios que regem a EPT. De modo específico, selecionamos algumas categorias usadas indevidamente no texto da atual DCNPET. Por fim, as considerações em que apontamos posições e perspectivas de enfrentamento.

O CONTEXTO EM QUE NOS ENCONTRAMOS

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) nº 01/2021 faz parte de um projeto de governo e, portanto, projeto político que conforme Grabowski e Kuenzer (2006) reproduz relações sociais dominantes, implementando ou inibindo mudanças segundo os interesses do projeto hegemônico. Tal projeto hegemônico, defendido pelos detentores dos poderes econômico e político para Moura (2007) tem sua gênese no Brasil a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas e outras sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial.

Do século XIX aos dias atuais, esse poder hegemônico se configurava ora com uma política assistencialista – a de proteger os “desvalidos” colocando-os ao menos numa escola – ora com uma política de interesses econômicos atendendo ao setor industrial – formar técnicos para o mercado de trabalho –. Nas últimas décadas, o debate ficou mais acirrado, culminando, pois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), que em sua primeira versão, pelo menos no capítulo destinado à Educação Profissional, segundo Saviani (2008), mais parece uma carta de intenção do que um documento legal, com indefinição de instâncias, competências e responsabilidades. Nesse ensejo, é aprovado o Decreto nº 2.208/1997, segregando a formação básica da formação técnica. Em 2004, políticos menos liberais ou ao menos com uma postura mais voltada para os movimentos sociais revoga o decreto citado anteriormente, publicando o Decreto nº 5.154/2004, no qual se propõe a integração do ensino médio com o ensino profissionalizante, ou seja, com as disciplinas técnicas e básicas.

A criação dos Institutos Federais em 2008 veio reforçar essa junção. Enquanto o processo de integração não se realizava plenamente em toda a rede federal, ocorria uma justaposição de disciplinas básicas e técnicas. Contudo as ideias de integração, de politecnia foram se espalhando nos congressos, nos documentos da rede, por exemplo, e aos poucos a implementação vem acontecendo.

Porém, em especial, nos últimos cinco anos, com a ascensão da política econômica neoliberal no Estado brasileiro, houve o recrudescimento da ideologia neoliberal e a configuração do “estado mínimo” para a garantia de direitos sociais, que são: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, Art.6º).

Nesse contexto, volta com força a ideia de tornar o ensino médio fragmentado: de um lado saberes propedêuticos, de outro, saberes técnicos com a Medida Provisória nº 746/2016 - Reforma do Ensino Médio seguida de várias outras normativas, entre elas, as DCNEPT.

As DCNEPT integram esse projeto de governo e também o projeto educacional que tem sua configuração em um conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem a “contrarreforma”³ do Ensino Médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, desencadeada pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, no governo de Michel Temer, logo após o golpe⁴ da então presidente Dilma Rousseff; também integrando essa contrarreforma, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Resolução CNE/CEB nº 03/2018), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC - Resolução CNE/CEB nº 04/2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação – Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT - Resolução CNE/CEB nº 02/2020), estes últimos, já no atual governo.

³ Definição de Eliza Bartolozzi Ferreira (2017) no trabalho intitulado “A contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem Progresso”.

⁴ Definição de Eliza Bartolozzi Ferreira (2017) no trabalho intitulado “A contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem Progresso”.

Em suma, toda essa instrumentalização legal e normativa ataca como aponta Ramos (2014) diretamente os ganhos educacionais e sociais que ocorreram com a expansão da RFPCT, juntamente com a ampliação de suas funções para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico-tecnológico. Ou seja, as DCNEPT impossibilitam a construção dos postulados de integração e de politecnia tão basilares ao Ensino Médio Integrado e, conseqüentemente, afeta a estrutura administrativo-pedagógica dos Institutos Federais. Todas as tratativas supracitadas foram apresentadas à comunidade para que as instituições de ensino se adaptem, alterem seus projetos políticos pedagógicos, seu modo de atuar entre outras ações. Quanto à rede Federal de educação profissional, muitos questionamentos, discussões e análises têm sido promovidos. Tudo se encaminha, por ora, para a resistência.

Em meio a todas essas resoluções, é preciso destacar também que a estas medidas se somam outras como a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, a “Emenda do Tetos dos Gastos Públicos”, diminuindo investimentos na saúde, na educação, na habitação, na alimentação, dentre outros; a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017 e a Reforma da Previdência, através da Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Todas elas fazem parte de um projeto nacionalista (ou governamental), que, em nosso entendimento, constituem um cenário político social articulador de ataque aos direitos sociais e regulação dos interesses capitais. Elas, no mínimo, apontam uma terrível contradição, por exemplo, como implementar o novo ensino médio baseado em uma BNCC que apregoa acentuadamente o uso de tecnologias com poucos investimentos?

Por fim, é necessário destacar que do ponto de vista cultural, o cenário também avassalador dado ao intenso conservadorismo dos valores e o negacionismo contra a ciência. Declarações públicas emitidas por autoridades do Ministério da Educação têm gerado confusão, descrédito nos propósitos de um governo que almeja melhorar os índices que avaliam os estudantes brasileiros: “crianças com deficiência de impossível convivência”; universidades federais não apresentam o desempenho esperado e promovem balbúrdia”; “universidades deveriam ser para poucos” ou “universidades fabricam drogas e cultivam maconha”.

O QUE SÃO DIRETRIZES

Segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 11), diretrizes “são orientações para o pensamento e a ação”. Entendendo dessa forma, a publicação das Diretrizes não implica obrigatoriedade da absorção das suas ideias pelas instituições, entretanto, o modo como são divulgadas gera uma expectativa e, não raro, ocorrem debates em torno delas como se fosse imperativo segui-las.

Quando houve a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil. CNE/CEB, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil. CNE/CEB, 1999), pareceu ter surgido uma era promissora de publicação de diversos documentos para guiar a Educação no Brasil. De acordo com Ciavatta e Ramos (2012) se, por um lado, essas publicações ocorridas no governo Fernando Henrique Cardoso introduziram um discurso novo na educação, pois orientavam de modo explícito a condução das ações educacionais nas escolas brasileiras, por outro lado, as autoras lembram que em momento anterior, final dos anos sessenta e início dos anos setenta, foram

publicados pareceres que funcionaram como diretrizes normativas direcionadas à organização e ao funcionamento do ensino, ou seja, “solapa-se a concepção de bases para a educação pública que acabou, mais uma vez, subsumida à ideia de diretrizes.” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15).

Neste período, os movimentos sociais estavam reprimidos pela Ditadura e havia a defesa intransigente “pela assepsia de métodos e técnicas”. É bem verdade que nos anos 80 começamos a viver ares democráticos e na década de noventa as diretrizes publicadas no governo FHC aconteciam em meio a discussões ainda que prevalecessem os interesses elitistas. Pelo que entendemos, a era das diretrizes ainda não acabou. A novidade é que desde o governo Temer (2016 - 2018) documentos fundamentais para a educação básica no Brasil começaram a ser publicados desconsiderando os debates.

De modo mais recente, no governo Bolsonaro, o troca-troca de ministros da educação⁵ não impediu a publicação de uma enxurrada de normativas que retomam a base teórica pautada em um currículo por competências, fundamentada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser presentes no relatório de Jacques Dellors e na teoria do capital humano sustentação teórica das ideias educacionais da era FHC.

Acrescente-se que vivenciamos agora uma tentativa artilosa de calar mais uma vez os movimentos sociais. É só observar o quanto os pesquisadores da área de educação e as organizações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), além das organizações sindicais, tiveram seus direitos cerceados na propositura da Reforma do Ensino Médio, da BNCC e da DCNEPT, por exemplo. A desconsideração pelos debates e pelas plenárias insinua que as diretrizes parecem ter mais valor do que o que realmente têm. É possível, tal como na era da ditadura, que esteja ocorrendo uma minimização da Lei, entenda-se aqui a LDB (1996), e supervalorizando as diretrizes que ora representam uma política neoliberal, afinal, “Não sem contradições, mas sob o espírito inovador do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder.” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 14).

EM QUE AS DCNEPT MAIS AFETAM A EPT

Inicialmente é preciso esclarecer que as DCNEPT estão em concordância com a BNCC. A Base Nacional considera competências por laboralidade, competências socioemocionais, mercado de trabalho e este é um conceito que confronta diretamente com a compreensão do Ensino Médio Integrado. O termo competência é supervalorizado no documento em compensação conceitos como os de cidadania, cooperação, coletividade foram negados.

De um lado, temos uma proposta de novo ensino médio pautado numa BNCC, que por sua vez está atrelada a atingir metas, baseada numa epistemologia positivista.

⁵ Ricardo Vélez, de 01 de janeiro de 2019 a 8 de abril de 2019; Abraham Weintraub, de 9 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020; Carlos Decotelli, que teve sua nomeação cancelada após repercussões de que teria utilizado informações inverídicas em seu currículo; Renato Feder, teve seu nome anunciado pelo Presidente em 03 de julho, no entanto, o empresário não assumiu o cargo; Milton Ribeiro, foi nomeado em 10 de julho de 2021, após quase um mês o Ministério da Educação (MEC) ficar sem um ministro.

A BNCC propõe uma padronização curricular que de modo algum melhorará a qualidade da educação. Ora a propositura de uma padronização descarta que a qualidade depende de uma escolha ética e política de construção social. Se a construção social envolve uma construção polissêmica não é possível padronizar.

De outro lado, temos a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como salienta Ramos (2017) compreende o ser humano como produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A articulação entre a educação profissional e a educação básica é uma concepção educacional pautada nos sentidos filosófico, ético, político, epistemológico e pedagógico.

Tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a BNCC desprezaram o Plano Nacional da Educação (PNE), essas primeiras basearam-se como destaca Ferreira (2017) na justificativa do MEC à época, sobre a importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno e da necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola como forma de provocar mais atratividade dessa etapa da educação básica. Em síntese, todo legado construído ao longo dessas décadas pelos especialistas e estudiosos da educação foi renegado em prol de um projeto de governo que acentua a diferença entre as classes sociais.

Hoje há incisivos direcionamentos para que a gestão escolar seja tal qual a gestão de uma empresa a exemplo do que propunha o programa Future-se, destinado às Universidades públicas, Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs –, que foi idealizado para ser gerido por organizações sociais, de caráter privado e financiado por um fundo de direito privado, cuja estrutura foi dividida em três eixos: gestão, governança e empreendedorismo; pesquisa e inovação e internacionalização, excluindo a extensão. Em suma, é mais um projeto de desmonte do tripé - ensino, pesquisa e extensão - que sustenta os Institutos Federais.

Assume-se, destarte, a lógica neoliberal. Não é à toa que o discurso atual é construído em torno da “Aprendizagem” e não da Educação. A aprendizagem depende do aluno, depende do docente que se dedica ou não. Essa pressão em torno do indivíduo minimiza as responsabilidades do estado e sobrecarrega o docente que precisa alavancar resultados positivos de seus discentes nas avaliações.

A BNCC é base para uma curricularização na educação básica, mas também é base para a construção de outros documentos, a saber o das DCNEPT e para a BCN – Formação docente, por exemplo. E a ideia subjacente ao texto – valorizar o mercado de trabalho – vai sendo tecida no documento com conceitos controversos, como por exemplo, o de tornar o aluno protagonista e a flexibilidade do currículo. Este sugere liberdade de escolha insinuando que o aluno escolherá o rumo dos seus estudos, selecionando o itinerário que deseja percorrer, mas na verdade não haverá escolhas dado que a maioria das escolas não vai ofertar todos os itinerários.

Haverá mesmo é a fragmentação dos saberes das disciplinas básicas considerando que os alunos farão nos três anos apenas Língua Portuguesa e Matemática, os demais componentes curriculares são compreendidos em itinerários – Códigos e Linguagens, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias –. Esses Itinerários correspondem aos eixos presentes na BNCC e com eles é acrescido o V itinerário que não se vincula necessariamente a nenhum eixo de saber, isto é, trata-se do Itinerário Educação profissional.

Assim, se antes o jovem que cursava o Ensino Médio tinha uma formação com 2800 horas, agora teria 1800 horas. Isso é uma redução no ensino-aprendizagem das áreas de

conhecimento. Na propaganda, o governo avisa que serão 3000 horas, mas na verdade as 1200 horas se referem aos itinerários. Se escolherem o V itinerário a fragmentação consegue ser mais profunda: além de separar os saberes dos componentes curriculares básicos e dos saberes supostamente técnicos, deixarão de se vincular às provas direcionadas para o acesso ao ensino superior. Vestibulares ou processo seletivo como o ENEM não tem em suas provas conhecimentos vinculados ao ensino profissional, mas sim a áreas do conhecimento. Assim, o aluno que optar pelo V itinerário terá menos chances de ser aprovado nesses exames. Ou seja, a volta da dualidade.

Quanto ao protagonismo como propósito propagado no novo ensino médio, não se trata de desenvolver no aluno o gosto por pesquisa ou por inovações científicas e tecnológicas tampouco se trata de convidar os jovens para tomar decisões ou opinar na construção do currículo, na estruturação física ambiental da escola. O que está posto é a ideia do aprender a aprender, aprender a fazer o imediato, enfim, a ideia de estar sempre apto a aprender a fazer dentro da lógica do empreendedorismo.

De modo muito diferente, com propósitos distintos constrói-se o Ensino Médio Integrado.

Os Institutos Federais representam na nossa sociedade o *lócus* de fomento à politecnicidade, à educação omnilateral, à escola unitária e ao trabalho como princípio educativo, conceitos constituintes da (EPT). Representam um projeto de educação para os trabalhadores ou filhos destes (GRABOWSKI e KUENZER, 2006); e que pela natureza deva integrar a dimensão básica e a profissional na perspectiva da emancipação humana. Assim sendo, na luta contra esse tipo de educação, o documento ora analisado – Resolução CNE/CP nº 01/2021 - legitima a educação instrumentalista e retoma a dualidade entre formação específica e formação geral, fragmentando a etapa final da educação básica. Atualmente, o EMI foca seus objetivos na pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Neste contexto, as Diretrizes (2021) claramente contrariam os pressupostos básicos da EPT.

Portanto, ao se analisar esta Resolução, é salutar compreender os sentidos epistemológicos e, principalmente, políticos dos conceitos defendidos pelo EMI e dos conceitos defendidos pelo Estado neoliberal. Dito isto, discutiremos conforme Moura (2014) a possibilidade de materialização da politecnicidade em seu sentido pleno — entendida como sinônimo de formação humana integral ou omnilateral e compatível com o conceito gramsciano de escola unitária —, referindo-se a uma possibilidade futura a ser materializada em uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político.

É importante esclarecer, como dizem Moura, Filho e Silva (2015), no que concerne às suas produções no campo da educação, Marx e Engels não trataram do tema educação, ensino ou formação profissional isoladamente. Ao contrário, todas as reflexões inserem-se na discussão sobre como homens, mulheres, jovens e crianças, especialmente da classe trabalhadora, produzem a vida em meio às relações sociais e de produção, particularmente sob o capitalismo.

Também vale situar como asseveram Moura, Filho e Silva (2015) que foi com a obra Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, que Marx discutiu a forma abominável como o trabalho infantil e juvenil era desenvolvido na fábrica capitalista, defendendo a necessidade de impor limites a esse tipo de trabalho e afirmando a defesa da união entre educação e trabalho produtivo em outra perspectiva. Asseverando, pois, que a educação da classe

trabalhadora deveria compreender: primeiramente, a educação mental/intelectual; segundo, a educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar e terceiro, a instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Assim, Marx sinaliza a formação integral do ser humana, ou seja, a formação omnilateral, quando trata de educação intelectual, física e tecnológica, tendo tal concepção incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica.

É importante esclarecer que Marx distingue politecnia ou instrução politécnica de formação integral, sendo a primeira parte desta última, logo, não é sinônimo dela (MOURA, FILHO & SILVA, 2015). Ele associa a educação politécnica à ideia de indivíduo integralmente desenvolvido, haja vista ser através da formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, sugerindo que o conceito de politecnia poderia abarcar a ideia de formação humana integral.

Outro conceito – e que também tem gênese em Marx – desconsiderado foi o da omnilateralidade que para Ciavatta (2014) é a formação do ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Sendo, uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, a exemplo de Comenius. Ainda, segundo a autora, a formação omnilateral é aquela que visa a formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica; oposta à formação unilateral, instrumental, tecnicista, direcionada para os trabalhadores ou para os filhos destes, de conhecimento fragmentado e mutilado, respaldada pelo capitalismo que se alimenta em certa proporção da desigualdade social e no trabalho alienado.

Como destaca Ramos (2016, p. 15) a omnilateralidade “parte do pressuposto que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade sem classes sociais, é a formação omnilateral, integral ou politécnica para todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado”.

Outro conceito que merece análise e discussão e que as DCNEPT vão totalmente de encontro é da escola unitária. Defendida por Gramsci, a escola unitária é a acepção de escola única, gratuita e de qualidade para todos. Uma escola voltada para a formação integral do homem, capaz de difundir a cultura geral e humanista, garantir a aquisição da disciplina (de estudo) e da autonomia necessárias ao desenvolvimento físico e intelectual das novas gerações (GOMES, 2013).

Merece muito destaque o parágrafo anterior, uma vez que o governo retira do Estado esse dever e transfere tal competência à iniciativa privada, inclusive, com repasses financeiros públicos, através da parceria público-privada, que escola, qual concepção de ensino e de educação a classe dominada pode esperar?

Em última análise conceitual e que a resolução vem na contramão é o trabalho como princípio educativo, que para (Ciavatta, 2014, *apud* Gramsci, 1981) diz que enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, é incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, já Ramos (2014) diz que equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade, e por isso, se apropria dela e pode transformá-la, que somos sujeitos de nossa

história e de nossa realidade, em suma, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

AS DIRETRIZES E SUAS APROPRIAÇÕES INDEVIDAS

Hibridismo nos conceitos

Destarte, analisando minuciosamente todo documento, percebe-se que o relator, pretensiosamente, se utiliza do “hibridismo” textual, estabelecendo ambiguidades conceituais, para distorcer conceitos teóricos e politicamente opostos, a exemplo, os incisos IV e V do “Art. 3º

IV- centralidade do **trabalho assumido como princípio educativo** e base para a organização curricular, visando à **construção de competências profissionais**, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua **integração com a ciência, a cultura e a tecnologia**;

V- estímulo à adoção da **pesquisa como princípio pedagógico** presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, **integrando saberes cognitivos e socioemocionais**, tanto para a **produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia**, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social; (grifos das autoras) (BRASIL, 2021)

O trabalho como princípio educativo vincula-se à compreensão de que o trabalho “constitui a realidade humana”, e como tal o trabalho “define a existência histórica dos homens” (SAVIANI, 1989). Entretanto, nos artigos acima há uma aproximação de trabalho com “competências profissionais” que, por sua vez, se vinculam à ideia de habilidade, do saber fazer imediato que atende aos interesses do mercado.

Comparando com alguns artigos da Resolução nº 06/2012, que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, revogada pela Resolução CNE/CP nº 01/2021, tem-se o exemplo do Art. 6º no qual se pode perceber a alteração da ênfase “educação e prática social” por “competências”.

Art. 6º [...] III- trabalho assumido como **princípio educativo**, tendo sua **integração com a ciência, a tecnologia e a cultura** como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV- articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da **integração entre saberes** específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V- **indissociabilidade entre educação e prática social**, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

Essa intenção visa ocultar as verdadeiras intenções que permeiam esse documento, como por exemplo, o ataque à aceitação de Ensino Médio Integrado, à desvalorização da politécnica, da omnilateralidade, da escola unitária e do trabalho como princípio educativo, sem mencionar na privatização da educação profissional e tecnológica via parceria público-privado, na imposição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), da defesa clara do notório saber, que coloca em questão o ingresso de professores mediante concursos públicos e ressalta profundamente no que Moura (2007) a ressalta que é a dualidade histórica e estrutural entre educação profissional (EP) e educação básica (EB).

Art. 54. Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante. (BRASIL, 2021)

Desobrigatoriedade do Ensino Médio Integrado

Ainda no tocante à oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) essas DCNEPT além de revogarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 5/2012, **desobriga a prioridade do Ensino Médio Integrado (EMI)**,

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas: I - integrada, ofertada **somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental**, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica... (grifos das autoras) (BRASIL, 2021)

Enquanto a CNE/CEB nº 5/2012

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos... (grifos das autoras) (BRASIL, 2008).

Em suma, a desobrigatoriedade do EMI incide diretamente desde as políticas para oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio quanto na própria organização curricular, que pode inclusive ofertar em grande demasia as formas concomitante e subsequente que não primam pela formação humana do educando em sua totalidade, desde sua atuação crítica e reflexiva na sociedade em que vive ao mesmo tempo que promove uma formação para o trabalho.

Itinerários Formativos em disputa

Prioriza, claramente, a forma concomitante, o que, por si só, já representa forte ameaça à continuidade da construção do Ensino Médio Integrado (EMI) e retoma ao projeto de educação profissional do Decreto nº 2208/1997, do governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, cuja base ideológica assentava-se, assim como os governos de Temer e Bolsonaro, no neoliberalismo e no estado mínimo de direitos sociais,

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas:

I- integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

II- concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino;

III- **concomitante intercomplementar**, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e

IV- subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (grifos da autora) (BRASIL, 2021)

O projeto de educação profissional estabelecido pela Resolução nº 05/2021 como já mencionado ao longo do artigo retoma a separação entre Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) determinado pelo Decreto no 2.208/1997, que assim como naquela época, avança na privatização de grande parte do Estado brasileiro, submete a EPTNM às leis do mercado e formação neoliberal das juventudes, além de impor a separação entre o EM e a EPTNM, retoma fortemente a pedagogia das competências para a empregabilidade nas formas dos cursos concomitantes e subsequentes ao EM.

Ainda sobre a perspectiva da formação humana integral, ao se retomar o ideário dos cursos concomitantes volta à tona a separação obrigatória EM/EP, promovida pelo Decreto nº 2.208/97. Declina, pois, a possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela por superação da dualidade de classes sociais (FRIGOTTO *et al.*, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos, nesta breve e preliminar apreciação das novas DCNEPT, no tocante à ofensiva, que as mesmas se representam contra a concepção da formação humana ou omnilateral, especialmente contraria toda a história e construção do Ensino Médio Integrado. Logo, é urgente o envolvimento dos jovens e trabalhadores da educação bem como da sociedade civil para a defesa do Ensino Médio Integrado e da educação pública.

Não se pode esquecer de que vivemos em um país em que o filho de trabalhador assalariado, que muitas vezes depende de “esmolas” de programas governamentais, precisa trabalhar já na tenra idade. Relegar ao cidadão brasileiro a possibilidade de uma formação menos excludente, mais politizada e crítica, que coadune com a formação profissional e a formação geral é resistir a projetos neoliberais arbitrários, impositivos e que atentam contra nossos direitos.

É visceral, portanto, que organizemos a resistência política contra a Resolução CNE/CP nº 01/2021 e todos os outros dispositivos legais que fazem parte dessa contrarreforma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e**

Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 04 ago. 2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago.2021.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A Era das Diretrizes: a disputa pelo projeto de educação. Dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03 ago. 2021.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. **A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** IN: _____. (Orgs.) Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?**. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 04 ago. 2021.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 de ago. 2021.

GOMES. Jarbas Maurício. **Cultura Geral E Escola Unitária Em Gramsci.** Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640198/7757>. Acesso em: 03 ago. 2021.

GRABOWSKI, Gabriel e KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho.** Disponível em: <file:///C:/Users/Isaete/Downloads/10762-Texto%20do%20Artigo-32514-1-10-20090609.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

MOURA. Dante Henrique. **Educação Básica E Educação Profissional E Tecnológica: Dualidade Histórica E Perspectivas De Integração.** Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 03 ago. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção formação pedagógica; v.3.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima e SILVA, Mônica Ribeiro **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 05 de ago. de 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção formação pedagógica; v.5.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em tempos de Regressão.** 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356/317> Acesso em 04 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectiva.** 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associado, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz.

Data da submissão: 23/02/2022

Data da aprovação: 05/06/2023