

OS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA E POLÍTICA

A trajetória da formação do professor Dante Henrique Moura passa pelo cursotécnico em Eletrotécnica, em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pelo doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri (Espanha), em 2003. Ele é integrante do corpo docente do programa de pós-graduação em Educação da UFRN como professor colaborador e também como orientador de mestrado e de doutorado. Foi também um dos fundadores do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do IFRN, e atualmente é o pesquisador líder do grupo.

Apresente entrevista se realizou em setembro de 2017 no programa de pós-graduação em Educação da UFRN, ao final de uma das nossas reuniões. A proposta era refletir sobre a formação e a vida profissional do Prof. Dante. Nesse sentido, falamos sobre os caminhos percorridos, os imbricamentos sociais, culturais e políticos da sua atuação como docente e coordenador de instituição de ensino, sobre o seu trabalho de construção de um projeto político pedagógico e a sua leitura sobre a realidade da Educação profissional no Brasil a partir de 1990.

As pesquisas realizadas pelo Prof. Moura discutem as questões acerca das reformas do Ensino Médio e da Educação profissional em tempos de crise no Brasil, e a defesa do Ensino Médio integrado. Os seus trabalhos vêm contribuindo com importantes reflexões sobre a atualidade brasileira sobre políticas educacionais, principalmente as questões de formação para o trabalho. As suas amplas e bem articuladas respostas nos ensinam a conhecer a complexidade da Educação profissional no país e as dificuldades inerentes à avaliação e implementação no Brasil, notadamente, em momentos tão críticos como os que vivemos atualmente no país.



Entrevista com o Prof. Dante Henrique Moura.

Adriana Aparecida de Souza

Doutora e pós-doutoranda pelo programa de pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) pelo Instituto Federal Rio Grande do Norte (IFRN, Brasil).

drycacyda@hotmail.com

FORMAÇÃO ACADÊMICA E POLÍTICA

Adriana Aparecida de Souza: O senhor poderia falar sobre a sua formação acadêmica e política, e como se deu a caminhada até à Educação? Observo que há nelas uma explícita vinculação com o pensamento crítico marxista e que a relação entre Educação e Trabalho está alicerçada na luta por uma formação humana integral para os jovens brasileiros no Ensino Médio através da Educação profissional. É correta essa interpretação?

Dante Henrique Moura: Sim. A sua interpretação é correta. Bem, a minha trajetória acadêmica é pouco convencional. A minha formação inicial foi na área técnica e tecnológica, pois concluí o curso de Eletrotécnica na, então, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em 1979 e, em seguida, fiz o curso de Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o qual concluí em 1986. Iniciei a pós-graduação em 1987, no curso de mestrado oferecido pela UFRN, ainda no campo da Engenharia Elétrica. Concluí os créditos em 1988 e iniciei a dissertação de mestrado nesse mesmo ano.

Enquanto isso, como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), a partir de 1986 (à época, ETRN), comecei a me envolver em atividades para além da sala de aula, como a participação no sindicato e em comissões de trabalho nos mais diversos setores da vida institucional. Nesse sentido, fui eleito, em 1988, membro da primeira Comissão Permanente do Pessoal Docente da IFRN(CPPD). As atividades junto ao sindicato, assim como as inerentes à CPPD me permitiram retomar as reflexões acerca das disputas entre “capital” e “trabalho” e a compreender melhor as relações de poder existentes na sociedade como um todo, no campo educacional e, em particular, no interior da Instituição.

A participação intensa na vida institucional, nos espaços políticos e em sala de aula, a impossibilidade, àquela época, de me afastar para realizar estudos e, ainda, o pensamento que começava a me inquietar no sentido de que os conhecimentos de Engenharia não seriam suficientes para atuar qualificadamente nas esferas em que eu estava circulando (a partir de 1990, ocupei vários cargos na Administração burocrática e acadêmica da instituição), segundo a minha concepção de sociedade, de ser humano e de Educação foram, gradativamente, sendo decisivos na decisão de não continuar meus estudos de mestrado em Engenharia Elétrica. Dessa maneira, não concluí a dissertação. Fiquei com o título de especialista.

Ao longo da década de 1990, na medida em que transitava pelos espaços de poder decisório da instituição (coordenador do curso de Eletrotécnica, diretor de recursos humanos, vice-diretor geral e diretor da unidade de Natal, dentre outros) consolidava-se a convicção de que minha formação não me aportava os conhecimentos necessários para compreender, em amplitude e em profundidade, a sociedade em geral, o campo educacional e, em particular, o segmento no qual eu trabalhava. Entretanto, essa convicção era muito intuitiva, pois eu não tinha conhecimentos sistematizados que me permitissem compreender cientificamente a realidade desde o ponto de vista das Ciências Sociais e da Educação. Isso me impulsionou a várias leituras por iniciativa própria ou nos cursos de formação continuada que participei na instituição, alguns dos quais, planejados e organizados na esfera em que eu atuava como dirigente.

Um dos movimentos ocorridos no interior da instituição, e que foi decisivo nessa minha migração da Engenharia Elétrica para campo das Ciências da Educação, foi a construção de um novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) institucional, que se deu entre os anos de 1993 e 1994, com a implantação a partir de 1995. Na elaboração desse PPP-1994, todos os docentes e pessoal técnico-administrativo foram convidados a participar ativamente, na perspectiva de

uma construção coletiva do projeto. À época, eu participava da administração da instituição como diretor de recursos humanos e houve uma decisão do grupo de gestão no sentido de que todos os diretores se envolveriam efetivamente nas discussões relativas ao PPP. Assim, nessa fase realizei uma série de leituras mais sistematizadas sobre o campo da Educação em geral e, em particular, sobre as relações entre a Educação profissional e a Educação básica.

Esse foi um projeto muito importante para a instituição como um todo e para mim, em particular. O PPP-1994 trouxe mudanças significativas para o currículo do IFRN. De 1970 até então, a instituição oferecia o denominado 2º Grau profissionalizante, no qual os conteúdos da formação geral eram reduzidos para viabilizar a ampliação daqueles direcionados à profissionalização. No currículo vigente predominava a influência do tecnicismo e da superespecialização em todos os cursos oferecidos. Ao se iniciarem os trabalhos do PPP-1994, constatou-se que o currículo era concebido a partir de uma visão reducionista de sociedade, do ser humano, da Ciência e da Tecnologia, e que a formação inerente não contribuía para a formação de seres humanos autônomos e emancipados. Além disso, tampouco atendia mais aos interesses do próprio modo de produção capitalista, já que esse modelo de currículo estava em fase de transição entre o modelo taylorista-fordista para o que hoje se denomina modo de produção flexível ou toyotismo. Diante desse quadro, o objetivo era construir uma proposta curricular voltada para a formação *omnilateral*¹.

Nessa direção, o processo desencadeado em 1993, concluído em 1994 e implantado a partir de 1995, apontava para o princípio da universalidade das ciências e da formação *omnilateral*, na perspectiva de rompimento da dualidade histórica entre a Educação geral e a Educação profissional. Na busca da materialização desses princípios no currículo institucional, a duração dos cursos foi ampliada de três para quatro anos com vistas, dentre outros aspectos, a garantir o acesso dos estudantes a todos os conteúdos da denominada Educação geral, o qual lhes era negado no currículo anterior. Além disso, os cursos, anteriormente muito especializados, foram agrupados em áreas de conhecimentos, nas quais os estudantes tinham três anos de estudos comuns em uma determinada área e, apenas, no quarto e último ano, desenvolviam estudos em um curso específico.

A participação ativa nesse processo de construção do novo currículo contribuiu de forma decisiva para que eu consolidasse o pensamento acerca de duas inquietações já mencionadas anteriormente. A primeira foi, desde o campo da Engenharia Elétrica, isoladamente, não seria possível contribuir com a profundidade necessária à materialização das concepções inerentes à proposta curricular do PPP-1994. A segunda, meus conhecimentos sobre o campo educacional não eram suficientes nem sistematizados, de maneira a contribuir efetivamente para a materialização do currículo proposto. Não obstante, a dinâmica da minha atuação profissional na instituição e o fato de não ser graduado no campo das Ciências da Educação dificultaram meu ingresso na pós-graduação em Educação imediatamente. Fiz consultas a algumas universidades, em função dos contatos que havia estabelecido no processo de construção do PPP-1994, mas por não ser graduado na área de Educação, isso dificultava sobremaneira a minha entrada em um programa de pós-graduação *stricto sensu*² em Educação no Brasil.

Enquanto isso, chega o ano de 1997 e com ele, o Decreto nº 2.208/1997 do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002), que instituiu a reforma da Educação profissional, estabelecendo, entre outras medidas, a separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação profissional. Essa reforma trouxe consequências graves sobre a Educação profissional e o Ensino Médio brasileiro (Moura, 2003). Para o IFRN, as consequências foram ainda mais nefastas, pois através do Decreto a reforma interrompeu o desenvolvimento curricular comentado anteriormente (PPP-1994), o qual se fundamentava precisamente na

formação *omnilateral* e, portanto, no rompimento da dualidade entre o Ensino Médio e a Educação profissional.

Então, decidi que não podia mais retardar a minha formação a nível de pós-graduação *stricto sensu* no campo da Educação, pois além de não ter nenhuma motivação para implantar uma reforma que iria desconstruir o que vinha sendo construído na instituição, era ainda mais necessário obter uma formação que me permitisse analisar criticamente aquela reforma. Assim, diante das dificuldades para ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, somado à vontade de vivenciar uma experiência de estudar fora do país para compreender a visão europeia acerca da América Latina, em geral, e do Brasil, em particular, comecei a pesquisar algumas possibilidades de cursos pelos quais eu buscava na Europa. Encontrei várias opções. Fui aceito pela Universidade Complutense de Madri (UCM), onde ingressei no doutorado em Educação, em 1999, no programa de *Formación inicial y continuada de profesionales dela Educación e Innovación Educativa*, do departamento de *Didáctica y organización escolar*³, da Faculdade de Educação. Para a minha aceitação pela UCM, contribuíram muito a experiência administrativa e a participação em projetos institucionais.

Em geral, na Espanha e, em particular, na UCM, há muita pesquisa desenvolvida no campo da avaliação de programas e projetos educacionais. Sendo assim, como eu tinha o interesse de analisar a repercussão da reforma da Educação profissional do governo FHC sobre o IFRN, apresentei o projeto de pesquisa do doutorado nessa linha de pesquisa, e foi aprovado.

Assim, iniciei o curso de doutorado em novembro de 1999 e o concluí em dezembro de 2003. Foi nesse período quando comecei efetivamente minha trajetória acadêmica no campo das ciências da Educação, de maneira que minha produção bibliográfica nesse campo se inicia em 2001. Minha tese se intitula *La autoevaluación como instrumento de mejora de la calidad educativa: un estudio de caso (El Centro Federal de Educación Tecnológica de Rio Grande do Norte/CEFET-RN/BRASIL)* (Moura, 2003)⁵. Como se vê, à época a instituição passara a denominar-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN).

Para desenvolver a tese realizei estudos em dois grandes eixos: modelos de auto avaliação institucional a partir de bibliografia fundamentalmente da Espanha, Inglaterra e Estados Unidos; e políticas educacionais no Brasil, com ênfase no campo da Educação profissional e suas relações com a Educação básica, principalmente, a relação entre o Ensino Médio e os cursos técnicos de nível médio, a partir da bibliografia nacional disponível sobre o campo. Nesse sentido, o objetivo geral da tese foi realizar uma autoavaliação institucional no sentido identificar a compreensão de seus distintos grupos de sujeitos (docentes, gestores, técnico-administrativos e estudantes) acerca da reformada Educação profissional do governo FHC e suas implicações sobre a função social do IFRN, contrastando essa compreensão com a de um grupo de sujeitos externos à instituição, composto por especialistas do campo da Educação, políticos, sindicalistas e empresários.

A realização do doutorado me proporcionou um mergulho, de forma sistematizada, na problemática da Educação brasileira, principalmente, no que se refere às políticas educacionais e à relação entre Trabalho e Educação, com ênfase nas relações entre a Educação básica e a Educação profissional, as quais se constituem, atualmente, em meus principais campos de pesquisa e, em consequência, de orientações e de produção bibliográfica.

O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

AS: Como o senhor situa a Educação profissional na História da Educação brasileira, considerando a perspectiva dual que perpassa essa Educação?

Dante Henrique Moura: A relação entre a Educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da Educação profissional escolarizada. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a Educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais, já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das Ciências, das Letras e das Artes e aos demais lhes era negado o acesso.

Os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da Educação profissional escolarizada datam do início do século XIX, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, no Rio de Janeiro, em 1809. Ao longo do século XIX, foram criadas várias instituições com características e finalidades semelhantes em todo o país. Eram estabelecimentos especiais destinados a menores abandonados, com o objetivo de retirá-los das ruas, ou seja, atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes. Assim, a Educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. Em geral, essas instituições foram criadas no âmbito da sociedade civil e cuja motivação era o propósito de fazer caridade. Em síntese, destinavam-se a atender aos órfãos e menores abandonados (*desfavorecidos da sorte*⁴) e reduzir o ócio e a marginalidade. Portanto, não tinham em sua essência razões econômicas, já que o país, de economia essencialmente agrícola e rudimentar, não demandava força de trabalho qualificada. Isso é parte da explicação da ausência do Estado na criação e manutenção dessas instituições.

O início do século XX trouxe mudanças para a história da Educação profissional do país quando houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional, em razão do início do incipiente processo de industrialização do país. A economia, então, passa a demandar a formação de operários minimamente qualificados e o Estado, por sua vez, passa a ser demandado pela necessidade de proporcionar essa formação. Assim, em 1906, o Ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e, em 1909, Nilo Peçanha, então presidente do Brasil, criou as Escolas de Aprendizes Artífices, e, em 1910, instalou outras dezenove escolas destinadas “aos pobres e humildes” nas várias unidades da Federação. Essas escolas eram voltadas para o ensino industrial, sendo custeadas pelo Estado brasileiro, destinadas a formar profissionais “com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime(...)”, conforme o Decreto nº 7.566/1909⁵, que a criou. No mesmo ano, foi organizado o ensino agrícola para capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Observamos, claramente, o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da Educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Nesse contexto, na década de 1930, a Educação básica brasileira estava estruturada de uma forma completamente dual, na qual a diferenciação entre os percursos educativos dos filhos das elites (formação acadêmica voltada para o acesso ao Ensino Superior) e dos filhos da classe trabalhadora (formação instrumental para o trabalho) ocorria desde o curso primário. Essa dualidade atravessou todo o século XX e permanece no século XXI, embora com mudanças em suas características. Nos anos 1970 e 1980, sob a égide da Lei nº 5.692/1971⁶, determinou-se a profissionalização obrigatória do 2º Grau para todos os estudantes e todas as escolas. Não obstante, tal profissionalização não se materializou e, ao invés de acabar a dualidade, ela foi intensificada. Em primeiro lugar, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino estaduais e federais. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as Ciências, Letras e Artes visando o atendimento às elites. Enquanto isso, nas escolas públicas estaduais, a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”.

Entretanto, de forma incoerente com esse discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º Grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das Ciências, Letras e Artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, entre outros aspectos, não havia base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do país e da reforma educacional em questão. Além disso, deficiências no financiamento para a construção e/ou adequação dos prédios escolares, assim como para a constituição do quadro de professores e de sua formação, contribuíram para que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse predominantemente em áreas em que não havia demandas por laboratórios, equipamentos, enfim por toda uma infraestrutura específica e especializada.

Diferentemente disso, nas escolas técnicas e agro técnicas federais (ETFs e EAFs), a realidade foi distinta. Tais escolas consolidaram sua atuação principalmente na vertente industrial, no caso das ETFs, por meio dos cursos de Técnico em Mecânica, Eletrotécnica, Mineração, Geologia, Edificações, Estradas, etc., e no ramo Agropecuário, no caso das EAFs. Todos cursos que exigem elevados investimentos em laboratórios e infraestrutura em geral, além de professores altamente qualificados. Essa atuação foi viabilizada precisamente pelo que faltou aos sistemas estaduais de ensino, ou seja, financiamento adequado e corpo docente especializado. Nesse processo, as ETFs se consolidaram como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio, enquanto as escolas das redes estaduais foram progressivamente precarizadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996)⁷, decorrente do processo de redemocratização do país desencadeado a partir de meados dos anos 1980, tendo como marco principal a Constituição de 1988, trouxe um texto ambíguo e, especialmente, no que se refere a essa relação, entre o Ensino Médio e a Educação profissional. Assim, o Ensino Médio está no Capítulo II, destinado à Educação básica, constituindo-se em sua última etapa. Enquanto isso, a Educação profissional está em capítulo distinto (Capítulo III), constituído por três pequenos artigos. Dito de outra maneira, no texto original da LDB/1996, a Educação profissional não faz parte da estrutura da Educação regular brasileira. É considerada como

algo que vem em paralelo, conforme estabelece o Decreto nº 2.208/1997⁸ que, sob o pretexto de regulamentar a relação entre o Ensino Médio e a Educação profissional, estabeleceu a separação obrigatória entre eles, restabelecendo legalmente a dualidade estrutural.

No novo governo federal, que assumiu em 2003, volta a discussão acerca da separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação profissional. Esse processo resultou em uma significativa mobilização nos setores educacionais vinculados ao campo da Educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos, da rede federal de Educação profissional e dos pesquisadores do campo Educação e Trabalho. Retoma-se a discussão sobre a Educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, e voltada para o domínio dos conhecimentos científicos que estão na base do sistema produtivo sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos. Entretanto, a dura realidade brasileira exige que grande parte dos jovens das classes trabalhadoras mais empobrecidas comecem a trabalhar muito cedo e com baixo nível de escolarização e formação, levando-os a atividades periféricas e de baixa complexidade.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável para essa realidade era a coexistência entre o Ensino Médio politécnico e o Ensino Médio politécnico integrado (*regular*⁹ e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA), a partir da base unitária comum: concepção de formação integral/*omnilateral*/unitário. Foi a partir dessa convergência mínima entre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão, que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/2004¹⁰, que viabilizou no plano legal a integração entre o Ensino Médio e a Educação profissional. Entretanto, esse instrumento legal não foi suficiente para garantir a construção de uma política pública voltada à integração entre o Ensino Médio e a Educação profissional. Faltou uma ação indutora mais efetiva do governo nacional e dos estaduais, apesar de alguns avanços, no sentido de priorizar o Ensino Médio integrado como oferta preferencial da última etapa da Educação básica.

Dessa maneira, chega-se à segunda década do século XXI com a manutenção da dualidade entre o Ensino Médio e a Educação profissional, embora com características distintas da dualidade existente até o terceiro quartel do século XX. A ampliação do acesso à Educação básica, iniciada a partir dos anos 1940 e intensificada em decorrência da Constituição de 1988, vem produzindo movimentos que permitem um maior acesso dos filhos da classe trabalhadora mais empobrecidos ao Ensino Médio propedêutico. Somente para exemplificar, cabe registrar que, entre 1991 e 2004, a matrícula do Ensino Médio passou de, aproximadamente, 3,7 para quase 9,2 milhões de estudantes, sendo que esse aumento, praticamente, esteve concentrado na esfera estadual. Ocorre que, à medida em que o acesso é ampliado, a qualidade da oferta pública das redes estaduais vai sendo solapada pela falta de investimentos, conforme mencionei anteriormente. Assim, a dualidade deixou de ser exclusivamente entre a profissionalização para os pobres e a formação propedêutica para os ricos, já que os pobres também passaram a ter acesso à vertente pretensamente propedêutica destinada à preparação ao prosseguimento de estudos. O problema é que a falta das condições adequadas de funcionamento das redes estaduais compromete a qualidade desse Ensino Médio, ao qual os mais pobres têm acesso. Por isso, o adjetivei de pretensamente propedêutico.

AS: As reformas políticas da década de 1990 contribuíram para uma dualidade, digamos, específica no Ensino Médio do Brasil. Quais foram as consequências dessas reformas para os jovens brasileiros que, naquele momento, necessitavam formação para o trabalho?

Dante Henrique Moura: A reforma da Educação profissional foi parte do grande projeto de privatização do Estado brasileiro promovido pelo governo FHC em atendimento à política neoliberal, hegemônica a nível mundial. Assim sendo, a LDB/1996 considera a esfera educacional como um espaço próprio para o avanço da economia de mercado. Apesar de não compartilhar com essa fúria privatizante, que transferiu grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos, reconhecemos que a reforma da Educação profissional e o Programa de Expansão da Educação profissional (PROEP) foram extremamente coerentes com essa lógica. Logo, se são analisados a partir dessa perspectiva, os encontramos muito eficientes.

A lógica do PROEP foi a de reestruturar a rede Federal desde a perspectiva das ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais para torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado, gradativamente, se eximiria de financiá-lo. Entretanto, mesmo antes da conclusão dos aportes de recursos do PROEP, que seriam necessários à preparação das instituições com vistas ao autofinanciamento por meio da interação com o entorno, o Governo reduziu significativamente o orçamento dessa rede, a exemplo do que também fez com as universidades públicas. No estudo que realizei em 2005, identifiquei que, no caso IFRN (então CEFET-RN), entre 1999 e 2002, os desembolsos com a manutenção do patrimônio institucional foram reduzidos em mais de 24% e os investimentos diminuíram quase 80%. Vários outros aspectos demonstram essa “eficiência”. Analiso, a partir da LDB/1996, que definiu o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, os três níveis da Educação profissional, definidos pelo Decreto nº 2.208/1997: básico; técnico; e tecnológico, que integra a Educação Superior (Cursos Superiores de Tecnologia – CST). Os CST têm carga horária significativamente menor que as demais carreiras da Educação Superior e, portanto, menor duração. Isso, associado à propaganda de que esses cursos garantiriam a empregabilidade por estarem mais focados nas demandas de mercado, a que a cultura nacional que supervaloriza socialmente o diploma de estudos em nível superior, embora não se possa estabelecer uma correspondência precisa entre o *status* social supostamente conferido por esses diplomas e a repercussão econômica do mesmo para os seus portadores, fizeram com que houvesse uma proliferação sem precedentes na expansão da oferta de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, sem controles muito eficientes sobre a qualidade dos mesmos. Na verdade, segundo a lógica inicialmente apresentada, o que realmente importava era o fortalecimento do mercado educacional e isso, efetivamente, aconteceu, embora o tal discurso da empregabilidade não tenha resultado na ampliação do acesso desses jovens e adultos aos postos de trabalho. Ao contrário, o desemprego aumentou.

Com relação aos cursos de nível básico, houve grande oferta no âmbito do PLANFOR. Tais cursos, eram descolados da elevação de escolaridade e, em geral, de curta duração. Proporcionados à população de baixa escolaridade sob o discurso da garantia da empregabilidade (igualmente aos CST, já mencionados), na prática, serviram ao objetivo de fortalecimento do mercado, pois do ponto de vista de proporcionar a inserção laboral, foram completamente ineficientes. Estudos desenvolvidos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV; Vizzacaro-Amaral, *et. al.*, 2011; Rocha, 2008), em 2010, amplamente divulgados, esclarecem que a repercussão desses cursos de curta duração não tem impacto visível no acesso ao denominado (pelo capital) mercado de trabalho. Logo, na prática tais cursos cumprem o papel de dinamizar o mercado da Educação profissional, de contenção social e de legitimação do estado capitalista, pois tenta produzir um consenso na sociedade de que está proporcionando a necessária qualificação profissional à população e que ela vai garantir a empregabilidade aos sujeitos.

Sobre os cursos técnicos, o que se verificou foi a radicalização da dualidade estrutural entre o Ensino Médio e a Educação profissional e a completa submissão da formação humana à lógica das competências para a empregabilidade, negando aos filhos da classe trabalhadora, empobrecida, a possibilidade de uma formação ampla, inteira e completa. Sintetizando, podemos afirmar que a reforma dos anos 1990 foi tão eficiente do ponto de vista dos interesses do mercado quanto ineficiente do ponto de vista da garantia dos direitos sociais da população pobre.

AS: Em meados da primeira década do século XXI, o Brasil vivenciou a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como uma política estrutural, posto que abrange todo território brasileiro. Em sua opinião, quais são as perspectivas de resultados exitosos para a formação dos jovens brasileiros nesse momento histórico? Há alguma avaliação que possa demonstrar isso?

Dante Henrique Moura: Em linhas gerais, a expansão da rede Federal em si é importante e necessária. É a presença do Estado brasileiro através de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ou seja, o Estado presente para além dos territórios onde se concentra a maior parte do PIB nacional. Isso significa a ampliação das possibilidades para que muitos brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade. A presença Federal nas regiões mencionadas se justifica porque, atualmente, são poucas as redes estaduais estruturadas de modo a se constituírem como uma via para garantir, com qualidade, esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao Ensino Médio. Entretanto, a forma como a expansão vem ocorrendo também revela alguns problemas. Após a primeira fase da expansão, o governo federal tomou a decisão de cunhar uma nova configuração para a rede Federal, criando os Institutos Federais (IFs), juntamente com a implantação da segunda fase da expansão, a partir da rede Federal de Ensino profissional, do Colégio Pedro II e de algumas escolas técnicas vinculadas a universidades federais. Essa mudança de institucionalidade está repercutindo diretamente sobre a expansão. Antes da criação dos IFs, a centralidade das discussões no interior da rede estava voltada à sua função social no contexto da expansão e, principalmente, no significado do Ensino Médio integrado para a sociedade brasileira, incluindo a modalidade de EJA.

A criação dos IFs deslocou essa centralidade para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a estrutura administrativa das novas instituições, para a ocupação dos novos cargos criados e para a construção dos prédios, inclusive das reitorias. Tudo isso com muita pressa, reduzindo-se, em alguns casos, a noção de escola à de prédio, adotando-se como eixo orientador a necessidade de que as escolas entrassem em funcionamento de forma imediata. Por esse caminho, corre-se o risco de negligenciar a construção de projetos educacionais bem fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade. Por esse caminho, se está negligenciando, inclusive, a necessária formação dos professores, que estão sendo aprovados nos concursos públicos para ingressar na rede Federal, principalmente nas novas unidades. Essa é uma situação crucial, pois muitos desses novos professores são mestres ou doutores, recém-formados, mas sequer conhecem o campo da Educação, uma vez que são bacharéis ou tecnólogos¹¹.

Quanto aos licenciados nas disciplinas da Educação básica, muitos não conhecem a Educação profissional, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos sobre o campo Educação e Trabalho, sobre a Educação profissional e menos ainda sobre a sua relação com o Ensino Médio, de maneira que os professores têm dificuldades para estabelecer conexões entre a sua disciplina específica, as tecnologias, o trabalho e a cultura.

E ainda é mais grave o fato de que muitos desses novos professores, licenciados e bacharéis, estão começando a trabalhar diretamente no Ensino Médio integrado na modalidade EJA, desconhecida até mesmo para os licenciados, já que muitas instituições de Ensino Superior do país ainda não incorporaram a modalidade EJA como objeto de estudo obrigatório nos currículos das licenciaturas¹². Logo, os docentes, mesmo os licenciados, só vislumbram como estudantes sujeitos que estão em sua trajetória regular. Tais processos estão consumindo a maior parte das energias dessas instituições, de maneira que as questões efetivamente significativas, do ponto de vista político-pedagógico, podem ser relegadas a um segundo plano, face às soluções imediatas que demandam questões de ordem organizativa.

Nessa perspectiva, a positividade representada pela presença do Estado brasileiro, através de instituições reconhecidas como de qualidade nas regiões onde até então estava ausente, é, em certa medida, mitigada. Cabe ainda ressaltar que tudo isso vem ocorrendo em meio ao recrudescimento do discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de mão de obra¹³ qualificada e que, portanto, é necessário formar rapidamente essa mão de obra para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Discurso que é a base da criação do programa considerado prioritário desde 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Nesse sentido, a concepção e a materialização do Ensino Médio integrado, na perspectiva da formação humana integral, regular e EJA, que sinaliza para a possibilidade dessa etapa educacional ser garantida à população de forma unitária e universal, fundamentada na omnilateralidade, na autonomia e na emancipação humana, ficam comprometidas, permanecendo a racionalidade hegemônica que submete a lógica da Educação à racionalidade do mercado.

Apesar desses problemas, a rede Federal vem proporcionando uma formação de qualidade à população. Apesar de ter uma posição bastante crítica em relação aos sistemas de avaliação em larga escala, base de toda a avaliação da Educação brasileira em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, posto que dentre outros aspectos, estão destinados a produzir rankings que estimulam a competitividade entre as instituições formadoras, inclusive entre as públicas, ao invés da colaboração e a solidariedade entre elas, é importante destacar que, a partir desses indicadores, o Ensino Médio proporcionado pela rede Federal (o Ensino Médio integral) ocupa uma posição de destaque em nível nacional e, inclusive, internacional, como atestam os resultados do Enem e do Pisa, cujo último resultado divulgado atesta que os estudantes da rede Federal de Educação profissional obtiveram, no país, um resultado acima das escolas privadas e, internacionalmente, acima da média dos países da OCDE em Ciências e em leitura. Divulgar essa situação não tem o propósito de fazer apologia à rede Federal de Educação profissional, mas denunciar a desigualdade entre as condições de funcionamento dessa rede e as redes estaduais. Enquanto na rede Federal, os trabalhadores docentes e técnico-administrativos têm carreira e remuneração dignas, formação continuada, professores formados nas áreas em que atuam, infraestrutura adequada em sua maioria, além de financiamento para manutenção e investimento na infraestrutura, nas redes estaduais esses aspectos são amplamente deficitários. Portanto, melhorar o Ensino Médio brasileiro, o qual ocorre predominantemente na esfera estadual (cerca de 85% da matrícula) não depende de reformas, como a promovida pela Lei nº 13.415/2017¹⁴, centrada na organização curricular, mas na melhoria do funcionamento das redes estaduais. Para que isso ocorra é fundamental incidir sobre as condições de funcionamento que já comentei. E isso só pode ocorrer se houver uma alteração radical no financiamento educacional. Infelizmente, o caminho que está sendo trilhado pelo atual governo federal vai em direção oposta, como atestam a Emenda Constitucional nº 95/2016 (Moura, 2017) e a própria Lei nº 13.415/2017.

REFORMAS POLÍTICAS EM CURSO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

AS: O Brasil passa por um momento de grave crise política. Essa crise tem provocado certa insegurança nos meios acadêmicos. Como o senhor vê esse momento e quais as implicações para o mercado e o mundo do trabalho brasileiros?

Dante Henrique Moura: Em 2016, o golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff, eleita pela maioria do povo brasileiro, foi apenas um passo necessário para viabilizar o que realmente se queria fazer, perpetrar o golpe em pleno contra a sociedade brasileira, com o objetivo de reconfigurar o estado para torná-lo ainda “mais mínimo” na garantia dos direitos sociais e “mais máximo” na regulação dos interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente, o capital financeiro, especulativo. E tem como principais destinatários a população mais empobrecida do país. A finalidade é retirar, uma a uma, as conquistas sociais alcançadas por esses segmentos da população nas últimas décadas, especialmente, entre 2003 e 2016.

Na minha opinião, esse golpe está assentado em três principais pilares. O primeiro, em interesses do grande capital internacional, mormente dos Estados Unidos da América (EUA). Para Pautasso e Adam (2014), as linhas gerais da política externa do governo Lula (2003-2010) foram o aprofundamento das relações com os países emergentes Rússia, China, Índia e África do Sul, que, com o Brasil, formam os BRICS; a revitalização do MERCOSUL, e a retomada dos laços com a África.

Assim, a China se converteu em principal parceiro econômico do Brasil. Na VI Cúpula dos BRICS, foi anunciada a criação do Novo Banco de Desenvolvimento e do Arranjo Continente de Reservas, sinalizando que esta coalizão está forjando pressões e ações para alterar a distribuição de poder no mundo. Na Educação, foram criadas universidades visando fortalecer as relações com a América Latina, África e países lusófonos, como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB). Isso ampliou as ações internacionais brasileiras e fortaleceu as relações Sul-Sul. Apesar de não ter deixado o eixo Norte, essa foi uma estratégia de autonomia que contrariou os interesses dos EUA na América Latina. Logo, para a política externa daquele país era necessário ter no Brasil um governo confiável e sensível aos seus interesses.

Ainda na esfera internacional, está o pré-sal. Sobre isso, é inegável o interesse dos EUA na tecnologia de exploração e produção em águas ultra profundas, setor onde a Petrobras é líder mundial. Dominar essa tecnologia é de interesse para a exploração estadunidense no Golfo do México. Por isso, interessava aos EUA colocar no poder, no Brasil, um governo favorável a mudar a lei de partilha do pré-sal para retirar da Petrobras a obrigatoriedade de participar de todas as áreas de exploração independentemente de integrar o consórcio ganhador de determinada área.

Em maio de 2016 tramitava o processo de impedimento (golpe) contra Dilma Rousseff, quando o senador José Serra submeteu ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) visando “facultar à Petrobras o direito de preferência para atuar como operador e possuir participação mínima de 30% (trinta por cento) nos consórcios formados para exploração de blocos licitados no regime de partilha de produção” (Moura, 2017).

Como sabemos, deposto o governo, José Serra foi nomeado ministro das relações exteriores, assumindo a função de operacionalizar a política externa de realinhamento e submissão do Brasil aos interesses do grande capital internacional. O PL foi convertido na Lei nº 13.365/2016 e materializa a transferência do patrimônio público brasileiro ao capital internacional,

comprometendo a soberania nacional (golpe em funcionamento!). O segundo pilar trata-se do pensamento e ação das elites econômicas, grande mídia e segmentos da classe média, refletidas no Congresso Nacional e em parte do judiciário. O amálgama constituído por esses grupos não forma um todo monolítico. Cada um tem seus propósitos, nem sempre convergentes com os dos demais. Mas, há algo que os une: medo da perda relativa de poder político, social e econômico em razão da possibilidade de conquistas por parte dos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora. Assim, as conquistas desencadeadas a partir nos anos 2000 provocaram o recrudescimento do pensamento elitista-escravista, que não aceita que negros (e pobres, em geral), através das cotas, possam ocupar vagas em instituições públicas de Educação Superior e tecnológica, historicamente propriedade dos mais bem aquinhoados. Igualmente, não aceitam que empregadas domésticas tenham os mesmos direitos dos demais trabalhadores, entre outros.

As elites sociais, políticas e econômicas têm posição clara nessa disputa: defendem a própria classe de qualquer ameaça contra a manutenção integral do projeto societário hegemônico, baseado no desenvolvimento dependente dos países de capitalismo avançado e a eles subalterno, modelo desigual e combinado, no qual os países centrais assim o são porque existe a periferia do capital. E, tanto no centro como na periferia, a burguesia sempre está em posição privilegiada em detrimento dos interesses dos trabalhadores.

O terceiro pilar, erros do governo deposto. Não houve avanços nas mudanças estruturais, envolvimento em casos de corrupção, alianças com a ala mais retrógrada da direita do país e buscou a conciliação dos irreconciliáveis interesses do capital e da classe trabalhadora. O envolvimento em corrupção parece inegável. Portanto, não se trata de tolerá-la ou negá-la, mas evidenciar que não é esse o diferencial entre o governo deposto e as forças que o depuseram, historicamente envolvidas em corrupção. Qual o erro, então, do Partido dos Trabalhadores e de parte de seus membros? Não ter rompido com essa postura histórica (Gentili, 2016). A corrupção não é aceitável, mas tampouco pode servir de “cortina de fumaça”, pois o que está em jogo são projetos de sociedade. O projeto neodesenvolvimentista do governo deposto não rompeu estruturalmente com o neoliberalismo, mas viabilizou algumas conquistas de direitos. Em oposição, o projeto das forças golpistas, cujo fim é a radicalização do neoliberalismo. Assim, apesar dos avanços, os governos Lula/Dilma não se ocuparam de mudanças estruturais, embora houvesse possibilidades políticas para tal em função da elevada popularidade que o governo obteve em determinado momento (Moura, 2017).

Essa problemática é eivada de contradições, pois essas medidas, fundamentais para avançar em um projeto contrário ao neoliberalismo, demandavam forte base de apoio parlamentar. Porém, ao invés disso, o governo Lula foi perdendo quadros empenhados em um projeto contra hegemônico, exatamente por não sinalizar que iria enfrentar questões estruturais. Em nome da governabilidade, os governos Lula e Dilma construíram alianças com a direita e, com base em altos índices de popularidade (Moura, 2017), foi implementando as medidas possíveis dentro do caminho trilhado. Mas, os “aliados” sequer aderiram ao projeto, apenas o suportavam para se beneficiarem da alta popularidade do governo. Assim, quanto mais quadros comprometidos com as transformações estruturais se afastavam, mais o governo (Lula e Dilma) buscou apoio na direita conservadora que, à espreita, esperava a oportunidade para deixar de ser coadjuvante e atuar em primeira pessoa, descarregando toda sua ira reacionária contra o governo do qual fora “aliado” e contra os pobres que haviam conquistado uns poucos direitos.

Deposto o governo, preparado o terreno para desferir o golpe contra a sociedade, em especial contra os pobres beneficiados pelas políticas sociais dos governos Lula/Dilma. Nesse contexto,

cabe refletir sobre mais duas ações em desenvolvimento: Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 287/2016 e Emenda Constitucional (EC) 95/2016.

A Reforma da Previdência (PEC 287) coloca como condição para aposentadoria integral idade mínima de 65 anos para homens e mulheres, combinado com 49 anos de contribuição. Para alcançá-la será necessário trabalhar e contribuir para a previdência, ininterruptamente, desde os 16 até os 65 anos de idade. Primeiramente, a medida desconsidera especificidades da mulher ao eliminar o direito de idade mínima de aposentadoria menor que a dos homens. Nega-se a dupla (até tripla) jornada feminina no mundo do trabalho e em casa, pois ainda que já exista divisão de tarefas domésticas, essa não predomina na cultura machista brasileira. Isso tudo em um país em que, apesar do aumento da inserção feminina no mundo do trabalho, o rendimento médio mensal das mulheres alcançou 74,5% em relação ao masculino, em 2014, sendo que elas tinham, em média, 8 anos de estudo, e eles, 7,5; o índice de participação parlamentar das mulheres não alcança 10%; as mulheres estão submetidas aos mais variados tipos de violência em índices alarmantes (Moura, 2017). A PEC coloca, para homens e mulheres, a aposentadoria integral como privilégio, exatamente, na fase da vida em que se intensifica o uso de medicamentos, de alimentação especial, etc., e que, fisicamente, há maior necessidade de cuidados em função das limitações que avançam, com um aumento dos gastos. Logo, do ponto de vista dos direitos sociais, a aposentadoria integral não pode ser exceção nem privilégio, mas direito de todos. O outro objetivo é regular os interesses do grande capital, pois a impossibilidade de ter a aposentadoria integral por parte dos trabalhadores, estarão obrigados a buscar os planos de previdência privada para complementação da aposentadoria, fortalecendo esse mercado com recursos da classe trabalhadora. Ou seja, os pobres financiam o acúmulo de capital dos ricos.

Quanto à EC 95 sua justificativa foi a necessidade de reduzir gastos públicos primários, diante da crise orçamentária e fiscal do Estado. Esse raciocínio, aparentemente lógico, traz embutido uma racionalidade perversa, pois os recursos das áreas sociais serão limitados à variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior, a partir de 2018, enquanto o pagamento e amortização dos juros da dívida não serão limitados. Isso, em um país onde 66% das famílias tem renda mensal de até R\$ 2.034,00; 46% de até R\$ 1.356,00; e apenas 1% tem rendimento mensal superior a R\$ 13.560,00 (IBGE, 2013).

O Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Econômicas projetou que a redução dos investimentos em Educação e em saúde, caso EC 95 tivesse vigorado de 2002 a 2015, teria sido, respectivamente 377,7 e 295,6 bilhões de reais. Isso inviabilizaria a criação, expansão e interiorização de universidades públicas, que vêm permitindo o acesso de milhares estudantes ao Ensino Superior, assim como da rede Federal de Educação profissional que, em 2002, tinha 140 unidades, e chegou a 644 em 2016, além de outras medidas vinculadas ao direito à Educação. Na prática, a EC 95 decreta a morte do Plano Nacional de Educação 2014-2014.

AS: Há lugar para a Educação profissional nas reformas políticas no Brasil atual? Quais são suas expectativas em relação à questão anterior?

Dante Henrique Moura: Quanto à reforma do Ensino Médio em curso, promovida pela Lei nº 13.415/2017, de início, destacamos que o discurso oficial do governo e de apoiadores, fortemente empreendido na mídia como justificador da reforma, centra-se na crítica rasa à suposta “ineficiência e falta de flexibilidade” das redes de Educação pública, atacando o Ensino Médio das redes estaduais e da rede Federal de Educação profissional e tecnológica (EPT). Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiados, sobretudo, em três aspectos: crítica ao denominado “currículo rígido”

atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no Ensino Médio, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral”. Ao centrar o foco na organização curricular, negligencia a questão central que afeta a Educação básica pública do país. A falta de infraestrutura que garanta o funcionamento qualificado das escolas públicas, destacando-se a ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e de atividades artístico-culturais; inexistência de quadro de professores e demais trabalhadores da Educação contratados por concurso público; planos de carreiras e de formação, salários dignos e condições de trabalho adequadas. Essas questões não são objeto da reforma. Logo, não se discutem as precárias condições de funcionamento das escolas e a absoluta necessidade de sua superação, indispensáveis à universalização da Educação pública com qualidade socialmente referenciada.

Destacamos o caráter contraditório do discurso e da lei. Evidencia-se a impossibilidade de realização dos proclamados protagonismos juvenil e flexibilidade, pois essas precárias condições existentes na grande maioria das escolas demanda amplos, vultosos e imprescindíveis investimentos. Não obstante, tal ampliação está negada por duas décadas face às consequências da EC 95, já discutida. A reforma em curso agrava a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade do Ensino Médio. A “nova” organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracterizam historicamente o país, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora. A reforma ataca diretamente a concepção de formação humana integral e conduz o Ensino Médio a uma lógica mercadológica, francamente regressiva e em oposição ao que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vigentes. Na prática, a materialização da reforma visa o barateamento do custo da formação da classe trabalhadora, o rebaixamento do valor da força de trabalho e radicalizar a dualidade estrutural: formação geral e profissional restritas, e outra, em Ciências, Letras e Artes.

A centralidade da reforma está na constituição de cinco itinerários formativos, sendo inclusive o mais divulgado como elemento de propaganda ideológica em defesa da flexibilidade do currículo e do protagonismo conferido aos estudantes pela possibilidade de escolha de um dos itinerários. No entanto, por trás deste argumento reside a concepção mais regressiva da reforma, evidenciando-se o aligeiramento do Ensino Médio pela redução curricular; a perda da concepção do Ensino Médio como etapa final da Educação básica, dado que a ideia de itinerários específicos é frontalmente contrária à concepção presente nas DCNEM, que em seu art. 14 preconiza que “O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes (...)”. (2012, p. 20) Além disso, o estabelecimento do itinerário formativo denominado “formação técnica e profissional” revela forte retomada da categoria dualidade estrutural que, historicamente, tem se manifestado na Educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados a aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio histórica.

Outro aspecto que merece destaque é a profissionalização precoce, com foco no mercado e a certificação intermediária no itinerário “formação técnica e profissional”. A Lei nº 13.415/2017 ainda direciona para a desvalorização, a desqualificação e o ataque à formação e a profissionalização dos docentes da Educação básica de modo geral, e, em particular, do

Ensino Médio, sendo mais grave o tratamento dado aos professores do itinerário “formação técnica e profissional”. A lei estabelece que, nesse itinerário, profissionais com notório saber podem ministrar conteúdos nas áreas afins à sua formação sem que tenham sido formados na prática docente. Assim, por um lado, a reforma induz à desqualificação da atividade docente e, por outro, encaminha a precarização geral das condições de trabalho desses profissionais, seja dos licenciados ou dos ditos com notório saber. A Lei nº 13.415/2017 também abre à possibilidade de realização das chamadas parcerias que, na prática, funcionam como meio de transferir recursos públicos, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e outras fontes, para a iniciativa privada. Não é sem razão que figuram entre os principais apoiadores da reforma a Confederação Nacional da Indústria, o Sistema S e fundações de bancos e empresas privadas. Em síntese e a modo de conclusão, além da desorganização do ordenamento legal e do não reconhecimento das experiências positivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como o Ensino Médio integrado, as principais implicações da reforma são o recrudescimento da dualidade educacional, do fortalecimento da orientação mercadológica e da formação precoce na Educação profissional, da precarização e desvalorização da docência e do incentivo à privatização. Tal reforma, traz efeitos sociais deletérios, aos quais se impõem a necessidade de resistência implacável, pois sua implantação representará a perda de direitos e de perspectivas de uma formação humana integral para adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora que frequentam a escola pública do Ensino Médio e da Educação profissional técnica de nível médio.

NOTAS

¹ O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas, enfim. Recuperado de [<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>].

² As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma. Recuperado de [<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>].

³ Formação inicial e continuada de professores de educação e inovação educativa, do departamento de Didática e organização escolar da Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madri.

⁴ Grande parte da população desfavorecida econômica e social. Termo utilizado no Decreto nº 7.566/1909.

⁵ Ver íntegra do Decreto em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf].

⁶ Ver texto integral em [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impresao.html]. Consultado [28-02-2018].

⁷ Ver texto integral em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9393.html]. Consultado [28-02-2018].

⁸ Ver texto integral em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimprensa.html]. Consultado [28-02-2018].

⁹ A denominação regular ou própria, para referir-se tanto à faixa etária como à modalidade, traz pressuposto um duplo preconceito: em relação à modalidade EJA e aos sujeitos aos quais ela se destina. Por isso, quando utilizo essa expressão com esse sentido, escrevo em itálico com o objetivo de explicitar minha discordância com o preconceito mencionado.

¹⁰ Ver texto integral em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.html]. Consultado [28-02-2018].

¹¹ São os mais tradicionais e conferem diploma com o grau de Bacharel: o grau de bacharel ou o título específico referente à profissão habilitam o portador a exercer uma profissão de nível superior); Licenciado: habilita o portador para o magistério no ensino fundamental e médio; Tecnólogo: graduação de formação tecnológica). Recuperado de [<http://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>]. Nenhum dos dois habilita para o exercício da docência na educação básica.

¹² Cursos especificamente destinados à formação de professores para atuar na educação básica no Brasil.

¹³ Termo utilizado pelo capital para se referir à força de trabalho, essa, por sua vez, é a capacidade do ser humano de realizar trabalho.

¹⁴ Ver texto integral em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.html]. Consultado [28-02-2018].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, T. (s/d). *A mulher no mercado de trabalho: onde nasce as desigualdades?* Recuperado de [http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema7/2016_12416_mulheres-no-mercado-de-trabalho_tania-andrade]. Consultado [06-2017].

Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. (1997). *Regulamenta a educação profissional e sua relação com o ensino médio*. Brasília, DF, Brasil.

Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. (2004). *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, Brasil.

Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. (1909). *Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf]. Consultado [20-02-2017].

Gentili, P. (2016). Brasil: estado de excepción. In P. Anderson; et. al. *Golpe en Brasil: genealogía de una farsa* (pp. 27-33). Buenos Aires: Fundación Octubre; UMET.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2013). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2013*, Brasília.

Lei 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971. (1971). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF, Brasil.

Lei nº 13.415, de 29 de novembro de 2016. (2016). *Altera a Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, para facultar à Petrobras o direito de preferência para atuar como operador e possuir participação mínima de 30% (trinta por cento)*. Brasília, DF, Brasil.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). *Altera as Leis nºs 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*. Brasília, DF, Brasil.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Institui as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, Brasil.

Lopes, P. C. B.; Stadler, C. C.; Pilatti, L. A. (2003). *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, 11(2), 51-56.

Moura, D. H. & Lima Filho, D. L. (2017). A reforma do ensino médio Regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 11(20), 109-129.

Moura, D. H. (2003). *La auto evaluación como instrumento de mejora de la calidad: un estudio de caso (el Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte -CEFET-RN, Brasil)*. Tese de doutorado, Universidade Complutense de Madri, Madri, Espanha.

Moura, D. H. (2005). Algumas implicações da reforma da EP e do PROEP sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio. *Holos (Online)*, 1, 57-80. Recuperado de [http://www.cefetrn.br/dpeq/hol].

Moura, D. H. (2010). A relação entre a Educação profissional e a Educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano Nacional de Educação. *Educ. Soc., Campinas*, 31 (112), 875-894.

Pautasso, D. & Adam, G. P. (2014). A política da política externa brasileira: novamente entre autonomia e alinhamento na eleição de 2014. *Revista Conjuntura Austral*, 5(25).

Resolução CNE/CEB nº 02/2012. (2012). *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Diário Oficial, Brasília, DF, Brasil. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192].

Rocha, S. (2008). A inserção dos jovens no mercado de trabalho. *Cad. CRH.*, 21(54), Salvador.

Vizzaccaro-Amaral, A. L., Mota, D. P. & Alves, G. (Org.). (2011). *Trabalho e saúde: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no Século XXI*. São Paulo: LTr.