

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

Middle school in contemporary Brazil: coercion covered consensus coverage in the "state of exception"

Marise N. Ramos¹

Resumo. O artigo aborda a atual contrarreforma do ensino médio instituída pela Lei n. 13.415/2017, que aprovou a Medida Provisória 746/2016, bem como implicações da Emenda Constitucional 95 e das leis da terceirização e trabalhistas. Pretende-se compreender as particularidades da política atual, à luz do conceito de “estado de exceção” discutido por Giorgio Agamben com base na obra de Carl Smith. Antonio Gramsci, por sua vez, é a referência teórica sobre os processos de obtenção do consenso. A análise é ampliada para a “atualização” das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) aprovadas em novembro de 2018, e para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desta etapa da educação básica aprovada em dezembro do mesmo ano, considerando a forma antidemocrática de implantação da política. Demonstra-se como essas regulamentações viabilizam aspectos contrários aos interesses da classe trabalhadora, numa lógica própria de obtenção do consenso e exercício da coerção no “estado de exceção”. Finalmente, apresentam-se reflexões sobre medidas recentes que podem comprometer o projeto de formação humana que busca ser hegemônico na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Palavras-chave: contrarreforma do ensino médio, Lei n. 13.415/2017, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, estado de exceção.

Abstract. The article approaches the current counter-reform of secondary education instituted by Law no. 13.415/ 2017, which approved Provisional Measure 746/2016, as well as implications of Constitutional Amendment 95 and the laws of outsourcing and labor. It is intended to understand the particularities of current politics, in light of the concept of "state of exception" discussed by Giorgio Agamben based on the work of Carl Smith. Antonio Gramsci, on the other hand, is the theoretical reference on the processes of obtaining the consensus. The analysis is amplified for the "updating" of the National Curricular Guidelines for High School (DCNEM) approved in November 2018, and for the National Curricular Common Base (BNCC) of this stage of basic education approved in December of the same year, considering the form antidemocratic approach to policy implementation. One demonstrates how these regulations make possible aspects contrary to the interests of the working class, in a logic of obtaining consensus and exercising coercion in the "state of exception". Finally, we present reflections on recent measures that may compromise the human training project that seeks to be hegemonic in the Federal Network of Professional Scientific and Technological Education.

Key-words: counterreform of high school, Law no. 13.415 / 2017, National Curricular Guidelines for High School, Common Curricular National Base, state of exception.

¹ Doutora em Educação, com pós-doutorado em Etnossociologia do conhecimento profissional. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz e Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: ramosmn@gmail.com.

1. Introdução

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

Daquele filósofo, Agamben toma os conceitos de “ditadura comissária” e de “ditadura soberana”, trazendo contraposições que as caracterizam, respectivamente, explicando que a “ditadura comissária” “suspende de modo concreto a constituição para defender sua existência” (SCHMITT, 1921, p. 136, *apud* AGAMBEN, 2004, p. 54), o que quer dizer que a sua aplicação pode ser suspensa, “sem, no entanto, deixar de permanecer em vigor, porque a suspensão significa unicamente uma exceção concreta” (*idem*, p.137, *apud* AGAMBEN, 2004, p. 55). Isto exige que se criem condições que “permitam a aplicação do direito”, de modo que “o operador dessa inscrição é a distinção entre normas do direito e normas de realização do direito”. A norma é suspensa ou reduzida ao mínimo enquanto a decisão pelo soberano é o que conta; esta é elevada ao máximo, como sinal contrário do estado de não exceção, quando a decisão é reduzida ao mínimo porque a norma já indica o caminho a ser tomado. A suspensão das normas nessa condição tem um estatuto temporário e se legitima em situações de crises ou catástrofes. Passadas tais situações, restauram-se as normas e se supera o “estado de exceção”.

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

ditadura soberana a relação entre estado de exceção e ordem jurídica”. (idem, p. 55)

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

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

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

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

1. As contrarreformas na educação como expressão de um “novo poder instituinte”

Referi-me preliminarmente à Emenda Constitucional n. 95/2016 como aquela que suspende a Constituição Federal de 1988 no seu núcleo, posto que

inviabiliza a manutenção dos direitos sociais. Lembro, agora, que a contrarreforma do ensino médio foi implementada por meio de uma Medida Provisória (MP), a de número 746 de 2016. Diz a página da Câmara dos Deputados na internet¹, que este dispositivo “é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência”. Sabe-se que ela produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para se tornar uma lei definitiva, o que ocorreu neste caso, ao ser convertida em Lei n. 13.415/2017. O mesmo hipertexto consultado explica que o prazo de vigência de uma MP é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período; se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada.

Nota-se, assim, o poder de tal dispositivo, o qual deve ser contraposto à seguinte pergunta: o objeto desta medida requeria mesmo urgência? A suposta “crise” do ensino médio também não foi uma criação artificial para que se “suspendesse a norma” e valesse a “decisão do soberano”? O que seriam as normas nesse caso? Existe uma regulamentação do ensino médio em vigor, da qual podemos destacar: a LDB, inclusive com a incorporação do conteúdo do Decreto n. 5.154/2004, que possibilitou a integração formal da educação profissional ao ensino médio, abrindo frentes para a construção da concepção do Ensino Médio Integrado (CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2005); as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), normativas baseadas em princípios ético-políticos e pedagógicos coerentes com a formação humana integral dos estudantes²; o Plano Nacional de Educação, que estabelece metas e estratégias para a educação no período de 2014 a 2024³.

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

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

pela propaganda na mídia – em que a BNCC passou a requerer urgência e aprovação, logrando êxito.

Essa estratégia conjuga elementos da “ditadura soberana” – suspensão da norma instituída e instituição de novas; proeminência da decisão pelo soberano mediante ato autoritário – com os da “ditadura comissária”. Neste último caso, trata-se da criação de uma suposta crise que justificaria a suspensão das normas vigentes, mas passando-se à sociedade uma ideia que provisoriedade dessa suspensão. Afinal, a normatização que estaria em conflito com a nova norma – as DCN então vigentes – não foram revogadas imediatamente, assim como as metas do PNE ficaram mantidas; mas tal conflito não foi revelado.

Lembremos que o atendimento das metas e estratégias que visavam a expansão do ensino médio (Meta 3) e da educação profissional integrada ao ensino médio (Meta 11), entram em conflito tanto com a emenda do teto dos gastos públicos, quanto com as DCNEM que fundamentam a concepção do ensino médio integrado. A contrarreforma do ensino médio, ao reduzir a carga horária destinada à formação geral comum (definida como a carga horária da BNCC – 1600 horas pela MP e 1800 pela Lei, em contraponto às 2400 horas originalmente determinadas pela LDB) complementada pelos itinerários formativos, compromete o princípio de educação básica que sustenta o ensino médio como última etapa deste nível da educação, o que fere o direito e o objetivo que orientam o PNE, de expansão do direito do acesso à educação básica por toda a população.

Além disso, ao transformar a educação profissional em um desses itinerários, fere-se o princípio da integração desta com o ensino médio, também conflitando com a respectiva meta do PNE. Ao mesmo tempo, não se utilizou a palavra “revogação” quando a CEB/CNE aprovam novas DCNEM, mas sim “atualização”, tendo-se produzido um texto híbrido em que princípios das antigas diretrizes são enunciados juntamente com a prescrição de normativas contrárias a eles. Oculta-se, assim, o autoritarismo com estratégias que visam convencer a população que aquela medida de exceção é temporária e necessária para se enfrentar a suposta “crise” do ensino médio. Trata-se, deste modo, da “obtenção do consenso” no “estado de coerção”.

É importante dizer que as novas diretrizes contradizem também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Este é um assunto merecedor de análises mais aprofundadas, mas a possibilidade de 80% desses estudos se realizarem por meio da Educação a Distância precisa ser imediatamente criticada. No caso do ensino médio destinado aos que o cursam em idade considerada regular, tal possibilidade também se formalizou no limite de 20%. Além das implicações de caráter pedagógico trazidas por essa medida, que afetam o direito à educação, não é ocioso dizer que ela movimentará ganhos de instituições e empresas que se especializaram em EAD. Considerar esse assunto frente aos debates atuais sobre *homeschooling* parece-nos também pertinente, pois

é inevitável reconhecer nesse processo o esvaziamento da escola e da experiência escolar, e, pior, para aqueles aos quais a escola foi historicamente negada.

Muitas outras considerações poderiam ser feitas sobre a contrarreforma do ensino médio, mas já o fizemos em outros textos⁴, em especial sobre seus propósitos e efeitos deletérios nos planos pedagógico e ético-político. Mas, aqui, queremos chamar a atenção para a conjugação dessa medida com outras que nos apontam para a forma “soberana” do estado de exceção. Trata-se da reforma trabalhista – Lei n. 13.467, de 13/07/2017 – a qual, dentre outras medidas, institui o trabalho intermitente; e a Lei 13.429, de 31/03/2017, da terceirização irrestrita. A fórmula é simples: uma vez que a contrarreforma do ensino médio torna pelo menos 600 horas passíveis de serem realizadas em parceria com outras instituições públicas ou privadas de ensino (enquanto a Lei N. 13.415/2017 previa essa possibilidade exclusivamente para o itinerário da educação profissional; as novas DCN a estendem para todos os itinerários), as redes públicas de ensino, que antes precisavam de professores concursados e da carreira do serviço público, poderão contar com a “colaboração” de professores terceirizados e/ou contratados em regime de trabalho intermitente, se não diretamente pela absorção desses dispositivos pela estrutura governamental, pelo menos indiretamente, pois esta será a tendência de contratação docente a ser utilizadas predominantemente pelas instituições privadas “parceiras” das redes públicas. Alia-se, assim, a lógica economicista de redução dos gastos públicos, com a crueldade dos vínculos precários, gerando economia aos cofres públicos e alimentando o capital com a transformação de direitos em mercadorias.

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

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

2. E a política de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? Para onde vamos?

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

Atualmente, o desfinanciamento dessa rede é uma indicação do estado de exceção no que diz respeito à “distinção entre a norma e sua aplicação” discutida anteriormente⁵. A meta 11 do PNE prevê triplicar as matrículas da educação profissional técnica expandindo-se pelo menos 50% (cinquenta por cento) no segmento público. É verdade que o índice mais significativo de matrículas no ensino médio não é da rede federal. Mas parte do cumprimento desta meta teria a colaboração desta rede, principalmente porque é ela a que tem condições mais estáveis e infraestruturais para oferecer a educação profissional integrada ao ensino médio, o que é reconhecido com a estratégia 11.1, à qual se soma a estratégia também de expansão nos sistemas estaduais (estratégia 11.2).

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

Além disto, está em andamento um projeto de reordenamento das unidades da rede, anunciado pelo MEC no primeiro semestre de 2018, baseado em conceitos geográficos e de suposta economicidade, sobre o qual não se têm claras as intenções; ou o quanto se considera o diálogo com as comunidades dos Institutos e a população atendida, além dos requisitos para a necessária consolidação das unidades já existentes. Como projeto do poder legislativo número 11.279, sua tramitação na Câmara Federal dos Deputados se iniciou em janeiro de 2019, mas foi interrompida em março do mesmo ano. Este projeto alteraria a Lei n.11.892/2008, de criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando três novos Institutos por desmembramento dos Institutos Federais de São Paulo e da Bahia. A que diretrizes e interesses essa política visa atender?⁶

Mas este não era o único objeto de tal projeto. Ele também previa o aumento do patamar mínimo de oferta de cursos técnicos de nível médio de 50 para de 70% das matrículas. A exposição de motivos alega que isto é coerente com

a Meta 11 do PNE, que prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. Para isto, uma das estratégias (1.1) seria exatamente “expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional”. O problema é que, ao mesmo tempo, tal oferta deixaria de ser “preferencialmente” na forma integrada como prevê a lei original. Isto comprometeria a estratégia 11.9 na previsão de se “expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades, atendimento realizado por vários Institutos e seus *campi*; bem como a estratégia 7 da meta 3 do mesmo plano, no que se refere ao fomento da “expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência”.

Tal como se diz na linguagem popular, esses mecanismos “despiriam um santo para vestir outro”. Mas seu real sentido está em abandonar o projeto de formação humana integral dos trabalhadores, na perspectiva da politécnica e da formação *omnilateral* – o que veio sendo historicamente conquistador – em coerência com o que estava na regulamentação revogada pela Lei n. 13.415/2017.

Neste momento, pretende-se atingir diretamente da Rede EPCT, a qual conjuga condições objetivas e subjetivas para a consecução daquele projeto, em especial porque trabalho, ciência e cultura constituem seu núcleo histórico. A redução da concepção da educação profissional e tecnológica a um *éthos* tecnicista e mercantil volta a aparecer quando se omite a função dos Institutos Federais de ofertarem cursos de licenciatura e se prevê sua atuação na pós-graduação limitada exclusivamente à modalidade profissional. Desconhece-se assim, ou se quer fazer esquecer que essa rede tem condições e experiências acumuladas que a habilitam a atuar na pós-graduação de senso estrito, independentemente da modalidade profissional ou acadêmica, além da produção de conhecimento científico e tecnológico nas diversas áreas do conhecimento.

Na conjuntura atual, deparamo-nos, ainda, com o documento da SETEC/MEC (2019), anunciando nove eixos estratégicos da política de educação profissional e tecnológica o qual, se submetido a uma análise de conteúdo, nos mostraria que a ideia de “revisão” é a que prevalece, além de sua fragilidade e superficialidade. Ou seja, ao se desconhecer o acúmulo conceitual, científico e político da área da educação, a lógica do desmonte orienta a (não) política de educação profissional e tecnológica atual, incluindo a concepção de formação integrada que estrutura sua relação com o ensino médio.

Conclusões

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

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

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

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BARATA-MOURA, José. **Totalidade e Contradição**. Lisboa: Editora Avante, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**: São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017, pp. 20-43.

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

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

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre sem pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

1

<https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria.Consulta-em-05/04/2019>.

² Em outro texto exploramos o histórico de contrarreformas na educação brasileira, sempre que se consegue avançar em direção ao direito da classe trabalhadora à educação. (RAMOS, 2017)

³ Lei n. 13.005/2014

⁴ Ramos e Frigotto (2016) e Ramos (2017).

5

<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/uma-decada-de-reconfiguracao-da-rede-federal>

⁶ A autora deste artigo é entrevistada pela Revista Poli/EPSJV sobre o tema abordado neste item, <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-relevancia-da-rede-de-educacao-profissional-e-tecnologica-no-pais-e-imensa>