

A política pública de ensino integrado, guardadas as especificidades históricas e culturais de cada Estado, impôs-se como uma exigência sócio-econômica e educacional. A partir de 2004, os Estados do Paraná e do Espírito Santo tomaram a decisão política de implantar o ensino médio integrado em suas redes. Para tanto, as respectivas Secretarias de Educação desencadearam uma série de ações, com especial foco nas que privilegiam a sua expansão e reestruturação curricular, a instituição de quadro próprio de professores para esta modalidade, a formação continuada dos profissionais, a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza. Os textos deste livro foram elaborados como subsídios para esse processo.

*Eliza Bartolozzi Ferreira e
Sandra R. de Oliveira Garcia*

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Concepção e contradições

Este exemplar não pode ser vendido
Cortesia da
CORTEZ
EDITORA

Luciana Pinheiro
2018



Coordenador Editorial de Educação
Valdemar Sguissardi

O Conselho Editorial de Educação
José Cerchi Fusari
Marcos Antonio Lorieri
Marcos Cezar de Freitas
Marli André
Pedro Goergen
Terezinha Azerêdo Rios
Vitor Henrique Paro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino médio integrado : concepção e contradições / Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). – São Paulo : Cortez, 2005.

Vários autores.
ISBN 85-249-1159-X

1. Educação profissionalizante - Brasil 2. Ensino médio - Brasil 3. Integração na educação I. Título.

05-5399

CDD-373.250981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Ensino médio integrado : Educação 373.250981
2. Ensino médio integrado : Brasil : Educação 373.250981

Gaudêncio Frigotto • Maria Ciavatta • Marise Ramos (orgs.)

Eliza Bartolozzi Ferreira • Sandra Garcia • Vera Corrêa

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Concepção e contradições



ENSINO MÉDIO INTEGRADO: concepção e contradições
Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.)

Capa: DAC sobre tela *O Pescador* (1920), de Tarsila do Amaral
Preparação de originais: Jaci Dantas
Revisão: Ana Maria Barbosa
Composição: Dany Editora Ltda.
Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e dos editores.

© 2005 by Organizadores

Direitos para esta edição
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (EPSJV)
Unidade da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)
Avenida Brasil, 4365
21045-900 — Rio de Janeiro-RJ
www.epsjv.fiocruz.br

CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 317 — Perdizes
05009-000 — São Paulo-SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
E-mail: cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — julho de 2005

Sumário

Apresentação	
<i>Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos</i>	7
1. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita	
<i>Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos</i>	21
2. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio	
<i>Gaudêncio Frigotto</i>	57
3. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade	
<i>Maria Ciavatta</i>	83
4. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado	
<i>Marise Ramos</i>	106
5. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor	
<i>Vera Corrêa</i>	128
6. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná	
<i>Eliza Bartolozzi Ferreira e Sandra R. de Oliveira Garcia</i>	148
Sobre os Autores	175

Apresentação

Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária — noturno e/ou supletivo. Desagregados por região e pela classificação urbana e rural, estes dados assumem outras dimensões da desigualdade.

Por ser a escola uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, este retrato só ganha melhor compreensão quando apreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que foi sendo construído no Brasil: um longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade ocidental a proclamar o fim da escravidão.

O roteiro ou caminho para entender o rumo estrutural da desigualdade (não simplesmente diferença ou disparidade) educacional, que se reitera entre nós, implica tomar como referência aqueles autores clássicos que nos mostram a especificidade da desigualdade social na formação do capitalismo no Brasil. Acreditamos que esta referência, ainda que indicativa, pode situar melhor o conteúdo desta coletânea sobre *Ensino médio integrado: concepção e contradições*.

Há, na sociedade brasileira, um tecido estrutural profundamente opaco nas relações de poder e de propriedade que se move em conjun-

turas muito específicas, mas que, no seu núcleo duro, de marca excludente, de subalternidade e de violência, se mantém recalcitrante. Um olhar atento sobre a estrutura de classe e o desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil nos revelará um exemplo emblemático de sociedade que mantém uma estrutura de desigualdade brutal mediante os processos políticos que Gramsci denominou de revolução passiva e de transformismo.

Trata-se de mudanças (rearranjo das frações e dos interesses da classe dominante) nos âmbitos político, econômico, social, cultural e educacional, cujo resultado é a manutenção das estruturas de poder e privilégio. Vale dizer, a manutenção do latifúndio ou da extrema concentração da propriedade da terra, concentração extrema da riqueza e da renda, isenção de impostos a grandes fortunas, grupos econômicos poderosos e sistema financeiro predatório e uma tributação fiscal regressiva. O resultado deste sistema é a produção da indignância, da miséria e da violência social.

Caio Prado Júnior (1996) nos traz três elementos cruciais para entender nossa formação histórica. O primeiro diz respeito à necessidade de romper com a colonização intelectual. Isto implica o esforço de pensar nosso processo histórico a partir de nossa realidade, e não com modelos abstratos copiados do exterior. Mediante o esforço de aplicar o método histórico-dialético para entender nossa realidade, identifica duas outras determinações que impedem mudanças estruturais no Brasil: a posição dominante do capital internacional na nossa economia e o desequilíbrio de relação de forças entre o capital e trabalho.¹

É, porém, Celso Furtado, sem dúvida, o intelectual brasileiro do século XX que tem a mais ampla análise sobre a formação econômico-social brasileira e a especificidade do nosso desenvolvimento. Em aproximadamente três dezenas de livros e em incontáveis artigos, traduzidos em mais de uma dezena de idiomas, construiu os fundamentos da teoria da dependência e fez uma radiografia das forças sociais que disputam o tipo de desenvolvimento no Brasil, marcadamente ao longo do século XX.

1. Para uma compreensão mais ampla desta análise, ver Prado Júnior, Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1966.

Celso Furtado
Teoria da Dependência

Como síntese crítica de seu pensamento aos rumos das opções que o Brasil reiteradamente tem pautado, Furtado, em sua obra, situa a sociedade brasileira dentro do seguinte dilema: a construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência, ou a permanência em um projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial. É neste horizonte que Furtado faz a crítica ao "modelo brasileiro" de capitalismo modernizador e dependente, uma constante do passado e do presente.²

Com um aporte analítico de cunho mais sociológico e político e com uma base teórica mais diretamente ligada à tradição marxista, Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira evidenciam traços marcantes da forma estrutural de reprodução das relações políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira. Suas análises, de forma aguda, permitem superar o enfoque analítico que busca explicar nossos impasses, centrando-se na tese da antinomia de uma sociedade cindida entre o tradicional, o atrasado, o subdesenvolvido e o moderno e desenvolvido. Pelo contrário, mostram-nos estes autores a relação dialética entre o arcaico, atrasado, tradicional, subdesenvolvido, e o moderno e o desenvolvido na especificidade ou particularidade de nossa formação social capitalista. ✓

No âmbito da constituição da classe detentora do capital ou a burguesia nacional, a análise de Fernandes não compartilha da tese de que a "revolução burguesa" foi abortada pela natureza de dualidade da nossa formação social (Brasil arcaico, marcado pelo atraso e responsável pelo ritmo lento do desenvolvimento do Brasil moderno). Ao contrário, para Fernandes, o que vai ocorrer no plano estrutural é que as crises conjunturais entre as frações da classe dominante acabam sendo superadas mediante processos de rearticulação do poder da classe burguesa numa estratégia de conciliação de interesses entre o denominado arcaico e o moderno. Assim, por exemplo, após a Revolução Constitucional de 1932, não se observa uma eliminação da oligarquia agrária ligada ao

2. Ver, deste autor, especialmente as obras: Furtado, C. *Análise do "modelo" brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982; Furtado, C. *Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

lada reproduz e, ao mesmo tempo, se alimenta da estrutura dual e, portanto, desigual do sistema educacional brasileiro. Para Candido, não foi o movimento de 1930 que começou as reformas liberais, mas foi esse movimento que permitiu sua extensão por todo o país. Indica-nos, todavia, que não se tratava de uma

revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois no que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas do ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. (Candido, 1984: 28)⁵

De 1930 para cá, a sociedade brasileira conviveu com duas ditaduras que, juntas, somaram 32 anos e inúmeros golpes institucionais. Trata-se da forma mediante a qual o poder econômico e político têm mantido a modernização conservadora e uma estrutura social das mais desiguais do mundo. Nos interstícios destas ditaduras, as forças políticas, sindicais e movimentos sociais ligados à classe trabalhadora e a setores da classe média se moveram na busca de construir um projeto nacional popular de desenvolvimento, tendo como plataforma as reformas estruturais de base acima referidas. No bojo destas forças, determinados grupos sempre tiveram como horizonte um processo efetivamente revolucionário e, portanto, de superação do capitalismo e de construção de uma sociedade socialista.

No processo constituinte de meados da década de 1980, este projeto nacional popular confrontou-se com o projeto dominante no século XX no Brasil, centrado no monetarismo e no ajuste fiscal do liberalismo econômico e, também, com o projeto nacionalista conservador e populista.⁶ O texto da Constituição de 1988, mormente no capítulo da ordem

5. Candido, A. "A Revolução de 1920 e a cultura". *Novos estudos* — CEBRAP. São Paulo, v. 2, 4. pp. 44-26, abril de 1984.

6. Para uma ampliação desta análise, ver Fiori, J. L. *O nome aos bois*. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 30 out. 2002.

social e econômica, expressa uma espécie de empate na disputa destes projetos.

Mal a Constituição foi promulgada, já em 1989, iniciou-se, com o governo Collor de Mello, a radicalização da modernização conservadora. Na década de 1990, mormente durante os oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reformas do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Processo de subordinação consentida e associada ao grande capital, mormente financeiro, e agravamento da dependência anteriormente analisada.

As reformas educacionais do governo Cardoso se plasmaram para que esta esfera se ajustasse aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização. A proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. Foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta-gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, como lembrava Florestan Fernandes, deu ao governo o projeto que esse não tinha.

A regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto n. 2.208/97. Com efeito, este decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado — pedagogia das competências para a empregabilidade — com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs).

Não é difícil perceber que o amplo leque de forças de esquerda que reiteradamente buscaram eleger Luiz Inácio Lula da Silva inscreve-se, de uma ou de outra forma, na tradição do projeto de desenvolvimento nacional popular comprometido com reformas estruturais. Reformas, todavia, não para conservar ou reeditar a modernização conservadora e, portanto, a desigualdade social. No campo educacional, tratava-se de, imediatamente — assim se expressava o projeto do candidato Lula — revogar do Decreto n. 2.208/97 uma espécie de ícone do caráter autoritário e mercantilista das reformas.

Passada mais da metade do mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, o que se explicita cada vez mais é a continuidade da política econômica monetarista centrada no ajuste fiscal e a reedição de políticas focalizadas no campo social e educacional. No plano político, a cada dia aprofunda-se a divisão do campo da esquerda, que poderia dar uma base para mudanças nas estruturas que geram a desigualdade social e educacional.

Como participantes ativos, ao longo de dois anos no processo de revogação do Decreto n. 2.208/97 e aprovação do Decreto n. 5.154/04, pudemos testemunhar tanto o poder das forças conservadoras quanto os embaraços de um governo que parece não querer mudanças estruturais. Com efeito, tanto o conteúdo do novo decreto, quanto e, especialmente, a regulamentação feita às DCNs pelo Conselho Nacional de Educação, pode resultar em avanços pífios ou retrocessos.

Como sempre, a direção que esta legislação vai assumir depende das forças em disputa na sociedade e do discernimento do que está em jogo. Esta pequena coletânea busca trazer alguns elementos políticos e teóricos que possam ajudar neste discernimento para mudanças que não reeditem a modernização conservadora na sociedade e na educação. O pressuposto que a fundamenta é de que, no plano histórico, nos movemos no terreno das contradições, onde há riscos e possibilidades.

A coletânea inicia-se com o texto *A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita*, onde se busca analisar o processo contraditório de revogação do Decreto n. 2.208/97 e a construção do Decreto n. 5.154/2004. Tendo acompanhado este processo desde o início, julgamos que expor nossa compreensão do mesmo, de forma direta e documentada, pode ser um serviço aos que lutam no embate teórico e político nos marcos de uma democracia de corte formal e restrito. De outra parte, também pretende sinalizar incongruências de forças sociais e do próprio governo num tema que não pode ser negligenciado, tanto do ponto de vista de um direito social que precisa ser cumprido, quanto da importância-estratégica do ensino médio no horizonte de construirmos uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e da subordinação externas e deixarmos de ser um "país gigante com pés de barro".

O teor deste primeiro texto sinaliza a necessidade de explicitar alguns pressupostos que estão subentendidos nos demais textos. O primeiro pressuposto é de que a postura mais avançada é a luta sistemática e permanente pelo ensino médio, como educação básica, dentro da concepção da escola unitária e da educação politécnica. O aprofundamento desta perspectiva pressupõe avanços mais profundos nas mudanças estruturais de nossa sociedade. A regressão social da década de 1990 nos mostrou também uma regressão no campo educacional.

O segundo pressuposto é de que esta educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.

Com base nestes dois pressupostos, podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de "travessia" imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. Por isso, a luta de concepção e de condições materiais objetivas é para afirmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores. Este é o sentido de um ensino médio de quatro anos que, de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. Isto não elide que, dentro do processo de travessia, busque aprofundar-se em determinada área técnica. Cabe, contudo, ao processo educativo, desmistificar o senso comum que isso lhes garante o acesso ao mercado de trabalho. A luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade. Permitir entender isso é a tarefa de um processo educativo emancipatório.

Os cinco textos que completam a coletânea se ocupam de dar elementos para os desafios teóricos e político-práticos desta perspectiva, que se move, insistimos, no terreno das contradições presentes em nossa sociedade.

Em *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*, Gaudêncio Frigotto busca evidenciar que, no interior da sociedade capitalista, a ideologia dominante tem efetivado conexões de forma linear ou invertida, na relação entre produção, consumo e educação, mascarando as relações assimétricas de poder e os mecanismos estruturais que produzem e mantêm a desigualdade entre nações, regiões e entre grupos ou classes sociais. A noção de capital humano nas décadas de 1950 a 1980, em seguida à de sociedade do conhecimento e, atualmente, à de pedagogia das competências para a empregabilidade constituem-se no aparato ideológico justificador das desigualdades acima aludidas.

Trata-se de um texto que se origina de várias análises mais amplas, parte delas publicadas, e que busca permitir aos professores do ensino médio, mas não só, um roteiro para um aprofundamento da compreensão do trabalho: na sua dimensão de criação do ser humano (ontocriativo) e nas formas históricas que o trabalho assume nas sociedades de classes; o contexto atual da globalização ou mundialização do capital e o desemprego estrutural; e, por fim, a relação da educação básica de nível médio e nível *médio integrado* com o mundo do trabalho e do emprego na produção. O texto tem um duplo objetivo: o de desconstruir concepções e práticas que refuncionalizam as estruturas que geram a desigualdade e o de construir concepções inerentes a uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos.

No texto *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*, Maria Ciavatta parte da compreensão de que as leis são elaboradas como novos discursos que devem impulsionar a sociedade em determinada direção, mas podem ser entendidos de diversas formas. É o caso do Decreto n. 5.154/2004, que é alvo de controvérsias sobre sua oportunidade e sobre sua efetividade para alimentar a prática. O Decreto prevê que uma das formas de "articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada [...]". (Art. 4º, § 1º, Inciso I)

O ponto central de sua análise é o de refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada. O que é integrar? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e à educação profissional, postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. O tema é desenvolvido por meio dos seguintes aspectos: a historicidade do conceito de formação integrada; a formação profissional em alguns estudos comparados; uma breve reflexão sobre trabalho, ciência e cultura e a questão do currículo; a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade; e, finalmente, alguns pressupostos para a formação integrada.

A reforma curricular foi uma pedra de toque das reformas neoconservadoras da década de 1990, e o Decreto n. 2.208/97, o refinamento desse neoconservadorismo na orientação das mudanças no ensino técnico de nível médio. Tendo como base os textos anteriores, Marise Ramos analisa as *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*.

Para a autora, um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, necessita superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia.

O objetivo central do texto é discutir as possibilidades e os desafios na organização do currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico sob os seguintes pressupostos: a) que conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia

que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.

Qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola. Para que se efetive o ensino médio integrado na direção apontada nos textos anteriores, uma condição necessária, ainda que não exclusiva, é entender como o professor produz sua existência de trabalhador e quais as condições desta produção.

Vera Corrêa vai tratar dessa problemática num sentido amplo sob o tema de *Relações sociais na escola e a produção da existência do professor*. Enfatiza a importância das relações sociais na escola para o processo de produção da existência humana de professores, de alunos, enfim, de todos aqueles que fazem parte do seu coletivo. Por essa razão, há necessidade de uma melhor compreensão desses processos sociais — que são por si mesmos educativos e culturais —, uma vez que neles reside a principal dimensão educativa da educação escolar. Esta não pode ser reduzida à transmissão dos conteúdos escolares, dos conhecimentos oficialmente selecionados nos documentos oficiais e que podem ser encontrados nas propostas curriculares das escolas de ensino médio.

Nas condições materiais e sociais da escola, os professores enfrentam desafios para a construção de sua própria existência humana e social, nela incluídas as atividades que desenvolvem no processo de trabalho docente. Como essa escola não está dissociada da sociedade, da qual faz parte, não se pode dela falar de forma isolada. Profundas mudanças sociais ocorreram e continuam acontecendo, principalmente em decorrência de novas configurações assumidas com certa constância pelo capitalismo, o que tem promovido e entranhado novas e velhas formas de desigualdades sociais e culturais.

O foco central da análise centra-se na compreensão do peso das relações sociais e materiais na escola para os processos de produção da

existência humana, na humanização dos seres que nela atuam como sujeitos sociais e culturais. A seguir, prioriza o professor como principal interlocutor, enquanto trabalhador, que também se produz nesses complexos processos de formação humana, na escola e em outros espaços sociais nos quais a sua existência se desenvolve.

No último texto da coletânea, *O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção*, Eliza Bartolozzi Ferreira e Sandra Garcia efetivam um balanço do início de sua implantação naqueles estados. Trata-se de intelectuais que partilharam da crítica às reformas sociais e educativas da década de 1990 e assumiram, no mesmo período do atual governo federal, cargos diretivos no sistema educacional, respectivamente, no Espírito Santo e no Paraná. Como mostra o artigo, são dois estados onde, em grau diverso, se desmantelou a educação profissional pública num processo de alinhamento às reformas neoliberais implementadas durante os governos de FHC.

Seu envolvimento ativo no debate da revogação do Decreto n. 2.208/97 e a construção de novas bases conceituais e legais para o ensino médio e a educação profissional tinham uma motivação mais ampla vinculada às lutas dos educadores, e uma mais específica, a de implementar uma nova política em seus estados. Assim, ao mesmo tempo em que buscaram retomar a função pública do Estado nesta política, se envolveram no debate e aprovação do Decreto n. 5.154/04 e foram os primeiros estados a começar a implementação do ensino médio integrado ao ensino técnico.

O texto traz diferentes dimensões das dificuldades, mormente financeiras e materiais, para implementar o ensino médio integrado à educação técnico-profissional. Mas realça, também, a importância de se garantir a retomada desta modalidade de ensino vinculando ciência, trabalho e cultura e objetivando uma formação omnilateral dos jovens.

A dificuldade mais crucial, em ambos os estados, tem sido as indefinições e as mudanças internas no MEC e a conseqüente morosidade de implementação dos acordos relativos ao ensino médio integrado. No Espírito Santo, a partir de 2005, essa dificuldade foi agravada por um problema de outra natureza. A mudança de equipe na Secretaria simplesmente desconsiderou o trabalho que estava sendo feito, reafirmando um dos traços mais perversos da tradição de gestão pública no Brasil: a descontinuidade nas iniciativas de interesse da população.

No caso do Paraná, por ter sido desde início colocada como uma questão de Estado, a implementação do ensino médio integrado vem sendo efetivada, até o momento, apesar das dificuldades junto ao MEC.

O conjunto de textos aqui exposto é um ponto de partida aberto para o debate teórico e político com todos aqueles que têm compromisso em combater as forças que mantêm a perversa desigualdade social e educacional no país. O avanço das possibilidades do ensino médio integrado na direção sinalizada nos textos desta coletânea, entendendo-o como imposição de uma travessia contraditória, e a criação da possibilidade do ensino médio unitário e politécnico, demandam força e vontade política para romper com a modernização conservadora, a democracia restrita e as estratégias de revolução passiva que marcam nossa história. Trata-se, portanto, de um projeto societário que efetive as reformas estruturais sempre proteladas em nossa sociedade. O atual governo, que foi eleito com a promessa e a expectativa de, pelo menos, caminhar na direção destas mudanças, até o momento, no essencial, fez sua negação. O fracasso desta promessa é mais que o fracasso do governo. É abortar um século de lutas de forças heterogêneas para construir, no mínimo, um projeto de desenvolvimento nacional popular de inclusão da grande maioria dos brasileiros nos direitos sociais básicos e atender a suas necessidades humanas de uma vida digna. Um passo, sem dúvida, crucial para ter uma base efetiva para almejar universalizar o ensino médio e oferecer educação técnico-profissional dentro dos pressupostos da escola unitária àqueles que devem buscar os meios de vida num mundo moldado pelos ditames da ciência e tecnologia. Este passo é, também, condição necessária, material e política, para aqueles que lutam na construção de uma sociedade socialista, espaço efetivo onde pode se generalizar a escola unitária e politécnica.

Rio de Janeiro, maio de 2005

Gaudêncio Frigotto

Maria Ciavatta

Marise Ramos

1 A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*

Gaudêncio Frigotto
Maria Ciavatta
Marise Ramos

Introdução

Este texto busca analisar o processo contraditório de revogação do Decreto n. 2.208/97 e a construção do Decreto n. 5.154/2004. Como partícipes, desde o início, dos debates deste processo, julgamos que expor nossa compreensão do mesmo, de forma direta e documentada, pode ser um serviço aos que lutam no embate teórico e político nos marcos de uma democracia de corte formal e restrita. De outra parte, também pretendemos sinalizar incongruências de forças sociais e do próprio governo num tema que não pode ser negligenciado tanto do ponto de vista de um direito social que precisa ser cumprido, quanto da importância estratégica do ensino médio no horizonte de construirmos uma base cien-

* Agradecemos à professora Vera Corrêa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e ao professor Carlos Alexandre, da Faculdade de Filosofia de Campos, pela interlocução permanente e crítica durante a elaboração deste texto.

tífico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e subordinação externa e deixarmos de ser um “país gigante com pés de barro”.

A forma de utilizar a dimensão temporal ou espaço-temporal na reconstrução histórica dos acontecimentos guarda alguma especificidade mesmo entre os historiadores. Ao falar das dimensões do tempo, Sergio Bagu (1992) sinaliza que o tempo computado como um período histórico não se expressa, basicamente, por uma data simbólica, mas pelos acontecimentos que se tornaram significativos e passam a valer como marcos históricos. A gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto¹ n. 2.208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário”. Temos como marco, de modo particular, a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa de um sistema público e gratuito de educação, que deveria tomar forma no capítulo sobre a educação na Constituinte e em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.²

No início de 2003, a aposta em mudanças substantivas nos rumos do país, com a eleição do presidente Lula e com a perspectiva de um governo democrático popular, levou-nos a sugerir alguns nomes para as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria

1. Ao prof. Francisco José da Silveira Lobo agradecemos pelo esclarecimento sobre o significado jurídico do decreto, “ao qual não cabe legislar propriamente”. O decreto é um ato de governo, de duração provisória; sendo assim, é normal que o Decreto n. 2.208/97 tenha sido revogado por um outro decreto. Este é um instrumento que normatiza, regulamenta a lei; ele não pode inovar, não pode contrariar a lei. O Decreto n. 2.208/97 era ilegal ao determinar a separação entre o ensino médio e a educação profissional: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio [...]”. (Decreto n. 2.208/97, art. 5º), em confronto com a LDB: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Lei n. 9.394/96, art. 36, § 2º) e “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular [...]” (id., ibid., art. 40).

2. O texto do primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo Deputado Octávio Elísio (Brasil, 1991) determinava: “O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros” (art. 3º), e educação politécnica através da integração entre formação geral e a formação específica para o trabalho (art. 35).

ria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), bem como a assessorar a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizados, respectivamente, em maio de junho e 2003.³ Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais.

Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.⁴

Conforme demonstra o documento analítico sobre as posições manifestadas a respeito da revogação do Decreto n. 5154/2004,⁵ três posições se evidenciaram nesse debate. Uma primeira posição expressa em três documentos defendia a idéia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei n. 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma se-

3. O texto básico para discussão no seminário sobre educação profissional foi elaborado, preliminarmente, pela Profa. Maria Ciavatta, e foi discutido e revisto pela equipe da SEMTEC/MEC (Brasil, 2003a). Esse documento consta também de Brasil, 2003b.

4. A amplitude desse processo é demonstrada pelo documento “Síntese do Processo de Discussão com a Sociedade sobre a Política de Articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio, visando à elaboração de minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto n. 2.208/97” (Brasil, 2004), que relaciona as reuniões e audiências públicas realizadas entre os meses de maio de 2003 a janeiro de 2004, no total de 26. Este documento ficou disponível na *homepage* do MEC e foi enviado para instituições e organizações governamentais e da sociedade civil, além de ter sido distribuído aos membros do GT TE-ANPEd.

5. Trata-se do documento elaborado pelos professores Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto, discutido e revisto pela equipe da Diretoria de Ensino Médio da SEMTEC (Frigotto e Ciavatta, 2004b).

gunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da idéia da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo decreto. Estes documentos, de abrangência e conteúdo diversos, como já apontamos, ofereceram suas sugestões de supressão, melhoria e acréscimos para um novo decreto.

Dos três posicionamentos acima, o primeiro e o segundo polarizam pontos de vista e interesses opostos e, como tal, encontram filiação em diversas entidades. Trata-se de pontos de vista que se defrontaram sobre o tema ao longo do processo da constituinte e da definição da nova LDB, tendo sido definidos no Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais, de forma vertical e imperativa, pelas concepções e interesses daqueles que defendem a manutenção do referido decreto. O terceiro posicionamento possivelmente deriva-se da compreensão, construída pelo processo de discussão, de que a simples revogação do Decreto n. 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Nesta avaliação, não há divergência de princípios e de concepções com a primeira posição, mas de avaliação política da forma de encaminhamento. Neste sentido, os documentos produzidos pela primeira posição acima referida foram fundamentais no processo tanto de implementação do novo decreto quanto para, em médio prazo, a construção de um instrumento legal mais adequando. Sabe-se que mudar por um decreto, ainda que diverso na concepção, no conteúdo e no método, mantém, na forma, uma contradição. Por isto, no plano político da correlação de interesses, é preciso avançar. Disto se deriva a importância de se compreender o conteúdo do novo decreto como uma orientação muito mais indicativa do que imperativa. (Frigotto e Ciavatta, 2004b)

O presente texto busca resgatar a historicidade desses acontecimentos e nossos pontos de vista sobre a questão, sabendo de antemão que ele não se destina a buscar um consenso mas sim manter a interlocução diante de decisões que nos afetam a todos.

1. A tentativa de se restabelecer o "empate": o resgate de princípios defendidos em 1988 pelo projeto de LDB da sociedade

Em nossa leitura, o marco significativo dos acontecimentos entre as leis orgânicas do ensino técnico de 1942⁶ e o Decreto n. 2.208/97, são as lutas da sociedade civil que, em 1988, se organiza em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, tendo, como momento emblemático, a apresentação do primeiro projeto de LDB à Câmara dos Deputados, em dezembro desse ano, pelo Deputado Federal Otávio Elísio, que assim se manifestava:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. (Brasil, 1991, art. 38)

Sucessivamente, perdemos o apoio parlamentar para a aprovação da lei em termos propostos e chegamos à LDB n. 9.394/96 e, no ano seguinte, ao Decreto n. 2.208/97 e à Portaria n. 646/97. Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional.⁷

6. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei n. 6.141, de 26 de dezembro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Normal.

7. Em 1995 foi instituído o PLANFOR — Plano Nacional de Formação Profissional —, que, posteriormente, passou a se chamar Plano Nacional de Qualificação. Análises aprofundadas desta política podem ser encontradas em Céa, 2003; Ventura, 2001; e Ciavatta, 2000.

É esta a gênese do processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONGs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto n. 5.154, de julho de 2004.

Ao final de dois anos do governo Lula, aos poucos várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras.⁸

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional.⁹ Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa.

Foi dentro da segunda postura, sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais.¹⁰ O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições

8. Análise mais aprofundada sobre essa realidade pode ser encontrada em Frigotto (2004).

9. Durante a elaboração da primeira versão da minuta de decreto que revogaria o Decreto n. 2.208/97, a preocupação dos secretários de Educação era a sustentabilidade de um projeto de ensino médio integrado à educação profissional. Além disso, a crítica a esta primeira versão era de que continha questões conceituais não apropriadas a um texto jurídico.

10. Durante o processo de discussão que levou ao Decreto n. 5.154/2004 foram elaboradas sete versões de minuta de decreto, tendo sido a primeira versão elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004.

que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado.

O avanço na educação mais completa, na formação humana que defendemos para jovens e adultos trabalhadores, não se dará apenas pela contestação aos seus elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentaram durante sua elaboração e que continuam ativos na sua possível implementação. Há que se dar historicidade ao debate e à ação. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética do velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesas, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos.

No início dos anos 1990, quando tentávamos consolidar a volta ao regime democrático no país, o IBASE promoveu um seminário que marcou história. Nele, Francisco de Oliveira defendeu que a democracia é uma questão de forma, de método e de conteúdo. (Oliveira, 1991) De forma, no sentido de preservar a participação dos sujeitos sociais e de suas entidades representativas; de método, no sentido de que todas as instâncias, todas as relações devem ser democratizadas pelo diálogo e pela negociação dos conflitos; de conteúdo, no sentido de democratizar o acesso a todos os bens gerados pela vida social, de garantia dos direitos. Para dar historicidade aos conflitos que possam conduzir ao exercício mais completo da democracia no campo da educação e do trabalho, destacamos os pontos que julgamos merecer maior atenção no debate.

2. Por que revogar o Decreto n. 2.208/97 com outro decreto confrontando interesses em conflito?

O governo do presidente Lula tinha o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto n. 2.208/97. Poderia tê-lo feito de imediato, respaldado tanto politicamente, pelos votos que o elege-

ram, quanto juridicamente, como bem demonstra a Exposição de Motivos que fundamenta o Decreto n. 5.154/2004. Em documento elaborado por membros do Projeto Integrado desenvolvido no Núcleo de Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE), da Universidade Federal Fluminense, com a participação de colaboradores de outras instituições,¹¹ afirmou-se:

Quanto à revogação do Decreto n. 2.208/97, três outras medidas tornam-se imperativas, simultaneamente ao ato, enquanto não se dispuser da nova regulamentação: a) recuperar o poder normativo da LDB como Lei Ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (artigos 22, 35 e 36) e à educação profissional (artigos 39 a 42); b) autorizar as escolas a adequarem os cursos aprovados pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas educacionais, ao parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, desde que respeitados as demais normas para o ensino médio; c) instaurar uma equipe técnica que oriente as ações e decisões dos órgãos normativos e das escolas nas questões decorrentes dessas medidas. (Frigotto e Ciavatta, coords., 2002, p. 4)

Esta posição subsidiou a elaboração do documento base do seminário “Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”. Temos registrado na história o embate que se travou nesse seminário entre as forças políticas presentes, hegemônicas pelo interesse pela manutenção do Decreto n. 2.208/97. Dentre outros argumentos, este grupo proclamava que a LDB era insuficiente para garantir aos sistemas e às instituições de ensino a pluralidade de projetos desenvolvidos a partir do Decreto n. 2.208/97.

A avaliação da conjuntura indicava que, se fosse simplesmente revogado o decreto sem qualquer normatização, o Ministério da Educação deveria encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para evitar que se instaurassem incompatibilida-

11. Este documento foi intitulado como “Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema nacional de formação profissional continuada — proposições”, tendo sido entregue ao secretário da então SEMTEC em janeiro de 2003. Da elaboração deste documento, além dos membros do citado projeto, participaram pesquisadores da UERJ e da UFRGS, bem como membros de órgãos de governos progressistas.

des políticas e normativas. Isto ocorreria em meio ao acirramento do confronto com as forças conservadoras, podendo se travar o processo de mudanças.

Por outro lado, alguns intelectuais e entidades da sociedade civil, até de campos opostos, julgavam, por razões diversas, que outro caminho seria revogar o decreto e encaminhar ao Congresso Nacional um Projeto de Lei — como fez o ministro Paulo Renato em 1996, cujas razões, entretanto, estavam longe de ser democráticas. Naquele momento, por estarmos ainda sob a égide da Lei n. 5.692/71, modificada pela Lei n. 7.044/82, a única forma de o governo impor a separação entre os ensinos médio (na época o 2º grau) e técnico era mediante um projeto de lei, posto que um ato do Executivo não poderia contrariar a lei vigente.

Face à resistência dos educadores enfrentada pelo governo, o projeto de LDB do Senado acabou sendo aprovado antes mesmo de o PL n. 1.603/96 ir ao plenário da Câmara. Pelo caráter minimalista da então nova LDB, o Executivo percebeu que poderia transformar o conteúdo daquele projeto em decreto e, assim, fazer a reforma por um ato de poder. Neste contexto, o decreto fez a reforma estrutural, mas seu conteúdo ideológico e pedagógico veio a ser aprofundado posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, cuja composição era favorável ao governo, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE n. 15/98) e para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CEB/CNE n. 16/99).

A opção por não se enviar um projeto de lei sobre a educação profissional e/ou ensino médio no início do governo Lula foi, então, uma conclusão baseada em duas razões. A primeira, a urgência de sinalizar mudanças nesse campo e o fato de um projeto coerente com os interesses progressistas precisar ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Isto exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta de decreto. O trâmite de um projeto como este no Congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõem quanto da agenda de votações.

Viu-se, assim, que a simples revogação do Decreto n. 2.208/97 levaria a um enfrentamento com as forças conservadoras, com tempos

diferenciados, mas desfavoráveis ao tempo político das ações, seja no Conselho Nacional de Educação, seja no Congresso Nacional. O tempo que se investiu para a ação necessária de revogação do decreto incluía os princípios da democracia como “forma, método e conteúdo”, que legitimassem o Executivo a consubstanciar a regulamentação do tema por decreto.

Sabe-se, porém, que se tanto no Conselho quanto no Congresso as forças conservadoras ocupariam espaço para fazer valer seus interesses, o mesmo ocorreu nas diversas audiências públicas realizadas pela SEMTEC (Brasil, 2004). As diferenças entre as duas situações possíveis e a que ocorreu estiveram no fato de que o embate no CNE poderia levar ao imobilismo, enquanto, no Congresso Nacional, a uma derrota legitimada pela “democracia representativa”. Um decreto produzido nesta correlação de forças viria a se constituir em um objeto frágil e transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Seria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Isto, certamente, levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.¹² Sem a sociedade organizada politicamente nessa direção, a história já nos ensinou qual é o desfecho — uma solução conservadora.¹³ Este é um debate que, certamente, vai além

12. Estatuto não apropriado à Lei nº 5.692/71, posto que esta dispunha apenas sobre o ensino do 2º grau e não sobre a plenitude da educação nacional.

13. A partir de 28 de julho deste ano, três dias após o Decreto n. 5.154/2004, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. A tentativa de articulação dessas políticas está na instituição de oito Câmaras Temáticas de Integração, entre as quais a Câmara para o Ensino Médio e Técnico que reúne representantes da SEB e da SETEC (Portaria n. 695, de 10 de setembro de 2004 — *Diário Oficial*, quarta-feira, 15/9/2004, p. 16). Não obstante, não se sabe ainda o grau de prioridade que será dado ao ensino médio integrado ao ensino técnico. Da mesma forma, ainda não estão claras as concepções do MEC sobre o tema. Questões como essas deverão ser muito aprofundadas nos debates. O cenário é ainda mais preocupante face à política enunciada pela atual SETEC em defesa de uma Lei Orgânica da Educação Profissional. Não seria esta medida um tiro mortal contra a construção do Sistema Nacional de

de se perguntar sobre por que ser um decreto e não um projeto de lei, mas que implica uma mobilização coesa da esquerda comprometida com o povo brasileiro e com um projeto de nação.

3. Qual a relação do Decreto n. 2.208/97 e do Decreto n. 5.154/2004 com o dualismo da educação brasileira e com as possibilidades de uma formação geral integrada à educação profissional?

★ A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes.

O conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos. Na Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo (Manacorda, 1989). Gramsci vai reiterar a crítica a essa escola “interessada” em detrimento

Educação, regido por uma lei nacional que garantisse sua organicidade? Isto não nos faria acomodar o caráter minimalista da LDB, rendendo-nos às regulamentações específicas para cada nível e modalidade de ensino, em vez de se repensar por completo a educação nacional e, portanto, a própria LDB, resgatando-se os debates e as proposições de 1988? A este propósito, lembremos que a atual LDB não organiza a educação nacional em um “sistema educacional”, mas em “sistemas de ensino” que cooperam entre si, sem que também não tenha sido regulamentado o caráter do regime de cooperação. Análise sobre a distinção entre sistema nacional de educação e sistema de ensino pode ser encontrada em Saviani (1997).

de uma “formação desinteressada e formativa” dentro das necessidades de uma formação “matemático-mecânica”. (Manacorda, 1990; Nosella, 1992)

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes.¹⁴ A equivalência entre os ensinos secundário e técnico veio a ser estabelecida, primeiro, nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961,¹⁵ podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior.

Enquanto o país viveu um período de recuperação da “recessão calculada” de 1962 a 1967 (Singer, 1989), a oferta do ensino secundário não apresentou problemas para a burocracia estatal. Mas já a partir de 1964 e especialmente no período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. No âmbito dos setores pro-

14. O ensino profissional ficou composto de quatro elementos: rede federal, redes estaduais, rede SENAI e escolas isoladas.

15. As leis de equivalência: Lei n. 1.076/1950; Lei n. 1.821/1953; Lei n. 3.552/1959; e a LDBEN, Lei n. 4.024/1961.

dutivos, a regulamentação da profissão de técnico de nível médio,¹⁶ em 1968, configurou seu papel político como porta-voz e intermediário entre os operários não qualificados e o escalão superior, como representante dos que controlam o poder político e econômico.

Acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID (United States Aid International Development) demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho.¹⁷ Com o aumento da procura de empregos, acarretada, inclusive, pela rápida urbanização, os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, cresceu também a demanda pelo ensino superior, cuja pressão levou à reforma universitária realizada em 1968. A Lei n. 5.692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico.

Poder-se-ia dizer que a profissionalização compulsória no ensino secundário instituída pela Lei n. 5.692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino. Não obstante, a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural. De início, foram feitos ajustamentos nos currículos das escolas; posteriormente, uma flexibilidade foi introduzida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75, que consi-

16. Lei n. 5.524/1968.

17. O Plano Estratégico de Desenvolvimento de 1967 também demonstra a intenção de se alinhar a formação de técnicos de nível médio com o modelo de desenvolvimento econômico implementado nesse período.

derava a possibilidade de os cursos não levarem a uma habilitação técnica. Finalmente, a Lei n. 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau.

O dualismo, nesse momento, porém, difere do período anterior à LDB de 1961, já que ocorre preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. A marca desse dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.

No caso das escolas técnicas federais, diferentemente, a inflexão promovida pela Lei n. 7.044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer, então, que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social.

Fechando-se o ciclo da ditadura civil-militar, a mobilização nacional para a transição democrática levou à instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987. A sociedade civil organizada, por meio de suas entidades educacionais e científicas, mobilizou-se fortemente pela

incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição.¹⁸

Em relação à educação básica, defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo.

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos.

Politecnia diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140). Nessa perspectiva, o ensino médio deveria se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Esta era uma concepção radicalmente diferente do 2º grau profissionalizante, “em que a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo”. (Saviani, 1997, p. 40)

Portanto, o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pe-

18. Algumas das idéias apresentadas sobre o debate travado na Constituinte e na elaboração da nova LDB na década de 1980, neste texto, encontram-se também no artigo “O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado”, de autoria de Marise Ramos, elaborado para a coletânea sobre História da Educação, organizado por Stephanou e Bastos (2005).

dagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. Com isto se fazia a crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei n. 5.692/71, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica. Em face dessa realidade e buscando resgatar a função formativa da educação, os projetos originais da nova LDB insistiam que o ensino médio, como etapa final da educação básica, seria composto de, pelo menos, 2.400 horas. A formação profissional, que nunca substituiria a formação básica, poderia ser acrescida a este mínimo, preparando o estudante para o exercício de profissões técnicas.

O projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado **Octávio Elísio em dezembro de 1988**, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio. O longo debate em torno do Projeto Original e do Substitutivo Jorge Hage foi atravessado pela apresentação de um novo projeto pelo Senador Darcy Ribeiro, e este foi o texto aprovado em 20 de dezembro de 1996, como Lei n. 9.394. Por um processo que já relatamos neste texto, o Decreto n. 2.208/97 regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio.

Uma comparação com o projeto de LDB que foi aprovado na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o Substitutivo Jorge Hage, nos permite ver que naquele estava previsto que o ensino médio, “mediante ampliação da sua duração e carga horária global” (Brasil, 1989), poderia incluir objetivos adicionais de educação profissional. Ficaram definidas as modalidades normal e técnica como áreas de educação profissional que poderiam ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país. Essas, quando dedicadas exclusivamente a uma das modalidades, usariam a denominação de *Escola Normal* e *Escola Técnica*. Estava explícito que a formação técnico-profissional seria acessível a todos e não substituiria a educação regular.

O movimento de revogação do Decreto n. 2.208/97 e a normatização da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na forma integrada, nos termos dispostos no parágrafo 2º do art. 36 da LDB, pretendeu restabelecer parte do conteúdo do Projeto Original da Câmara.

O parágrafo sintetizado acima foi o que restou do Projeto Original. Quando este dispositivo da lei afirma que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Lei n. 9.394/96, § 2º, art. 36), pretendia-se, originalmente: a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia;¹⁹ c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorria anteriormente.

Assim, o que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempa-

19. Dados de sistemas estaduais de ensino posteriores ao Decreto n. 2.208/97 demonstram a evasão de jovens do ensino médio, possivelmente por não verem nele objetivos que se identificam com suas vidas e, também, por não lhes ser possível cursar o ensino técnico concomitantemente ou esperar para cursá-lo posteriormente, como admitia o decreto revogado.

te" entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente.

4. Os itinerários formativos, a elevação de escolaridade dos trabalhadores e o direito à educação

A política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de "empregabilidade" e "competências" um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação.

Em face dessa realidade, no período de transição para o novo governo, um outro documento foi elaborado por um grupo de trabalhadores, gestores de políticas públicas de trabalho, educação e formação profissional de governos estaduais e municipais, pesquisadores de universidades e coordenadores de programas de educação/formação profissional vinculados a entidades da sociedade civil,²⁰ com o objetivo de realizar a avaliação conjunta das ações desenvolvidas e/ou em desenvolvimento no campo da formação profissional e sua relação com a educação escolar para, dessa maneira, gerar subsídios às políticas públicas do novo governo.

Essa e outras avaliações demonstravam que o procedimento do MEC e do MTE, o primeiro pela reforma da educação profissional e incentivos do PROEP e o segundo pelo PLANFOR, visava atender a demandas por qualificação e (re)qualificação profissional da população adulta de baixa escolaridade por meio de uma rede específica de cursos

20. Este grupo reuniu-se na cidade de Santo André-SP, nos dias 5 e 6 de dezembro de 2002, na Oficina "A qualificação profissional como política pública", da qual se originou o documento intitulado "Propostas para a organização da política pública de formação profissional".

de qualificação profissional de curta duração (educação profissional básica) completamente dissociados da educação básica²¹ e de um plano de formação continuada.

Neste documento afirmou-se, então, a necessidade de a educação profissional, em todos os seus níveis, estar integrada à educação básica de forma a complementá-la e nunca substituí-la, considerando-se a situação atual dos trabalhadores brasileiros, jovens e adultos, que apresentam, em sua maioria, baixos índices de escolaridade formal e desempenho escolar. A qualificação e a requalificação, seja na forma de cursos ou de módulos, deveriam ser organizadas de modo a constituir itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos setores da economia e promover, simultaneamente, a elevação de escolaridade dos trabalhadores. Nessa medida, seria fundamental que esses cursos obtivessem aprovação legal através do fornecimento de créditos e certificados escolares reconhecidos pelo MEC e MTE e, dessa forma, fossem vinculados aos processos regulares de ensino e também reconhecidos e considerados pelas empresas nas negociações, convenções e contratos coletivos.

Uma outra indicação relevante foi a necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o viés assistencialista/compensatório e promover a inclusão social. Assim, elas devem estar necessariamente articuladas às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema público de emprego, trabalho e renda, sem o que não é possível oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e possibilidades de a população prover seus próprios meios de existência.

Essas são as preocupações que subjazem às premissas descritas no art. 2º do Decreto n. 5.154/2001, quais sejam: a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e

21. Note-se a ambigüidade ideológica no uso do termo "básico", como no caso de "educação profissional" que veio tomar a parte pelo todo, aproximando o termo "educação" que sinaliza a formação humana em todos os seus aspectos, ao termo "profissional", induzindo a idéia de uma formação completa para o que é apenas uma parte da formação humana (Ciavatta, 1998). O termo "educação básica", que compreende a educação completa de crianças e adolescentes (infantil, fundamental e média) vai ser retomado no Decreto n. 2.208 para denominar cursos "básicos", cursos livres, os mais elementares, sem nenhuma exigência de nível de escolaridade.

da articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Pelo mesmo motivo, o artigo 3º deste Decreto indica a possibilidade de oferta dos cursos e programas de formação inicial e continuada²² de trabalhadores segundo itinerários formativos, compreendidos como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. Certamente a efetividade desse conceito dependerá de regulamentações e políticas articuladas entre si, pelo Ministério da Educação, do Trabalho e de outros que desenvolvem educação profissional, como é o caso do Ministério da Saúde. O que deve ser reafirmado aqui é que a indicação para que os cursos e etapas sejam organizados com base em itinerários formativos visa superar a oferta fragmentada e descontínua de formação profissional que não redundavam em créditos para os trabalhadores, seja para fins de exercício de uma ocupação, seja para o prosseguimento de estudos.

Em relação a este último caso, o parágrafo 2º do mesmo artigo indica a necessidade de esses cursos articularem-se com a modalidade de educação de jovens e adultos, visando, simultaneamente, à qualificação para o trabalho e à elevação da escolaridade dos trabalhadores, a exemplo do que programas e escolas sindicais vinham fazendo, mesmo sob a égide do PLANFOR, na contramão das políticas oficiais que não apoiavam projetos dessa natureza.

5. Como entender a questão da educação tecnológica no ensino médio e no ensino superior?

A questão da educação tecnológica está presente no campo da educação sob duas perspectivas. Uma que a identifica com a educação que

22. Algumas análises consideram que esta foi uma nova denominação do "nível básico" da educação profissional, antes definido pelo Decreto n. 2.208/97. A despeito de controvérsias, parece-nos que a formação inicial refere-se a cursos que "iniciam" os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. A formação continuada implica todas as experiências formativas após o trabalhador ter adquirido uma primeira formação profissional, tais como atualização, desenvolvimento, aperfeiçoamento, especialização, dentre outras — seja na mesma área profissional ou em áreas diversas. A formação inicial, independente da escolaridade, somente existe no Brasil porque ainda não se universalizou a educação básica.

aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. Essa perspectiva esteve na origem dos Centros Federais de Educação Tecnológica e tem orientado mudanças mais contemporâneas nas políticas educacionais e de trabalho, bem como de finalidades e funcionamento de instituições de formação profissional. Outra perspectiva é aquela que fundamentou a defesa de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1980 (rejeitada por uma manobra do Senado) que, em seus termos teóricos e práticos, propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre instrução profissional e instrução geral. Nesse sentido, o conceito de educação tecnológica ganhava o mesmo significado de politecnia.

A primeira perspectiva configurou modalidades específicas voltadas para a formação imediata para o trabalho, tanto no ensino médio quanto no nível superior, num movimento histórico contraditório, principalmente nas escolas técnicas e CEFETs e, com o passar do tempo, também em outras instituições de formação profissional. A segunda, entretanto, compreendia uma formulação política e conceitual que buscava definir o caráter unitário e politécnico que deveria ser perseguido para o ensino médio. Abordaremos, neste item, a especificidade da educação tecnológica no ensino médio e, posteriormente, no ensino superior, à luz de propósitos e contradições subjacentes aos termos do Decreto n. 5.154/2004.

5.1. A questão da educação tecnológica e da politecnia no ensino médio

O debate travado na década de 1980, sobre a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, introduziu na história da educação brasileira o conceito de politecnia. Ainda hoje, Saviani (2003) alerta que esse conceito não pode ser compreendido a partir de seu significado literal. Politecnia, diz ele,

significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas. frag

mentadas, autonomamente consideradas. A proposta da profissionalização do ensino de segundo grau da Lei n. 5.692/71, de certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades [...]. A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. **Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.** Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? **Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência.** (Saviani, 2003, p. 140)

Assim, na proposta de LDB de 1988, quando se tratava de organizar o ensino médio sobre a base da politecnia, não se pretendia multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade, mas sim de incorporar no ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. **Foi com esse espírito que o projeto de LDB do deputado Otávio Elísio definiu, como objetivo para o ensino médio, "propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo".** (Brasil, 1991, art. 35)

Não se apresentavam, neste projeto, objetivos adicionais de formação profissional para o ensino médio. Ampliação dessa natureza foi proposta pelo substitutivo Jorge Hage, texto que foi aprovado por unanimidade na Comissão de Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, após um processo intenso e abrangente de discussão com a sociedade civil, como mencionamos anteriormente, mobilizados por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.²³

23. Saviani (1997) nos lembra que o Deputado Jorge Hage, na condição de Relator do Projeto, percorreu o país a convite ou por sua própria iniciativa, de modo que já no primeiro semestre de 1989 foram ouvidas em audiências públicas cerca de 40 entidades e instituições e, no segundo semestre do mesmo ano, foram promovidos seminários temáticos com especialistas convidados para discutir os pontos polêmicos do Substitutivo que o Relator vinha construindo.

Sobre a ampliação desses objetivos, Saviani (2003, p. 61) considera persistir "um certo grau de dualidade entre o ensino geral e profissionalizante", mas avalia que isto se deve a exigências da "realidade rebelde" de nossas deficiências sociais e educacionais. Ele reconhece ter havido um progresso nas propostas originais de LDB, quando se localizava o eixo do ensino médio na educação politécnica ou tecnológica.

No substitutivo Jorge Hage, a relação entre ensino médio e educação profissional ficou assim definida:

[...] assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional. (Brasil, 1989, art. 53)²⁴

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético.²⁵ Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade.

Sabemos que foi essa travessia que o Decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia, por meio do Decreto n. 5.154/2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o hori-

24. A modalidade técnica se destinaria a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado para atuar no processo produtivo e na prestação de serviços à população. Nesse caso, o currículo deveria abranger, além da formação básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que seriam definidas pelos sistemas de ensino. **A duração mínima desses cursos seria de quatro anos**, totalizando uma carga horária global de **3.200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado.**

25. Paolo Nosella, em trabalho apresentado na 26ª Reunião da Anped, realizada em 2003, explica que **um problema se torna de ordem ética quando se conhece suas causas e as condições para superá-lo.**

zonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os *germens* de sua construção (Saviani, 1997). Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjuntamente desfavorável — em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino — mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Referimo-nos até aqui à construção da politecnia no ensino médio. Seria isto o mesmo que se falar em educação tecnológica no ensino médio ou de um ensino médio tecnológico? Continuaremos nos baseando na análise de Saviani (2003) por ser aquela que melhor explicita a relação contraditória entre esses termos. Explica esse autor que, após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, Manacorda conclui que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do termo “politecnicidade” ou “educação politécnica”. Insiste Saviani, entretanto, que, sem desconsiderar a validade das distinções efetuadas por Manacorda, poder-se-ia entender que, em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” sejam sinônimos. Não obstante, ele adverte que o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção burguesa dominante de educação, fazendo com que “politecnicidade” seja mais apropriado para definir uma concepção de educação voltada explicitamente para a superação da divisão social do trabalho determinada por uma sociedade cindida em classes.

Por essa perspectiva, podemos assumir que o ensino médio pode ser “tecnológico” — que proporciona a compreensão dos fundamentos técnico-científicos da produção moderna, mas sob uma concepção burguesa de educação — mas não ser “politécnico”, quando a perspectiva de transformações na estrutura social orientaria o projeto e a prática político-pedagógica. Assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural — social e histórica — para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Diferentes aspectos dificultam, no Ministério da Educação, o percurso e o horizonte que acabamos de assinalar. Com efeito, na mesma semana que se assinou o novo decreto que apontava para o ensino médio integrado, tanto no sentido da concepção de educação politécnica quanto, na travessia, de uma base profissional não reduzida ao adestramento e nem à polivalência, o MEC procedeu uma reestruturação que formalmente aponta o dualismo. De um lado, a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ambas com responsabilidades sobre ensino médio.

O que caberia, neste caso, dentro de um fundamento teórico e histórico, seria uma Secretaria de Educação Básica que incluiria, portanto, o ensino médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e uma Secretaria de Educação Profissional *stricto sensu*. Este poderia ser um avanço teórico e político importante, pois esta última Secretaria teria uma tarefa de articular e ter a prerrogativa de coordenar a enorme dispersão de entidades e iniciativas de educação profissional, articulando-as à educação básica numa estratégia de elevação de escolaridade.

No âmbito da sinalização do governo, o ensino médio não aparece como uma política fundamental e estratégica no horizonte de ter uma base científica e tecnológica ampla, como o fizeram outros países — condição de romper com o ciclo vicioso da cópia e subalternidade. Trata-se, como nos indica Arrighi (1997), de países que investem fortemente em

atividades cerebrais. O que se tem focalizado é o programa de Escola de Fábrica ou as cotas nas universidades confessionais ou privadas.

5.2. A questão da educação tecnológica no ensino superior

A reforma universitária de 1968 preconizou a diversificação do sistema universitário, criando outros tipos de estabelecimentos públicos de ensino capazes de cumprir as funções da preparação profissional. Dessa forma, surgem os cursos de tecnólogos, conformando um sistema de carreiras curtas voltadas para áreas consideradas desatendidas pelos cursos de graduação.

Esses cursos, entretanto, não se consolidaram no ensino superior, da mesma forma como a divisão social e técnica do trabalho não acolheu os respectivos profissionais. Por outro lado, com a Engenharia de Operação, criada pelo Parecer CFE n. 60/63 e explicitada a função do engenheiro de operação pelo Parecer CFE n. 65/65,²⁶ nascem os cursos superiores de engenharia ministrados pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, cujo surgimento se confunde com a instalação dos Centros de Engenharia de Operação instalados em três Escolas Técnicas Federais — do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais.²⁷

A Engenharia de Operação foi a proposta de uma formação em nível superior na vertente “tecnológica”, diferenciada da vertente “acadêmica”. Tendo sido implantada inicialmente em Escolas Técnicas como cursos de Engenharia de menor duração, foi transformada em Engenharia Industrial em 1972, quando o tempo médio de duração dos cursos de Engenharia foi unificado em cinco anos.²⁸ A distinção da Enge-

26. Agradecemos à Profa. Ana Margarida Campello dados adicionais sobre a criação dos cursos para formar tecnólogos e de Engenharia de Operação. O Parecer CNE-CP n. 29 de 03 de dezembro de 2002, ao fazer o histórico dos Cursos Superiores de Educação Tecnológica, trata-os no âmbito da Engenharia de Operação, ligados à Reforma Universitária, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.

27. Inicialmente, as próprias escolas superiores de engenharia deveriam ministrar a Engenharia de Operação. Entretanto, a resistência dessas instituições, e dos conselhos profissionais em reconhecer esses cursos, levou a que as Escolas Técnicas Federais fossem recomendadas para implantá-los. Ver Ramos, 1995.

28. Os dispositivos legais que foram tecendo a solução apresentada são a Resolução n. 48/76, do Conselho Federal de Educação, que delinea a nova concepção de ensino de Engenharia; a Reso-

nharia Industrial das demais não seria o tempo de duração, e sim o tipo de formação, de caráter predominantemente prático, voltada para a gestão de processos industriais.

A transformação dessas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, pela Lei n. 6.545/78,²⁹ definiu para essas instituições, além do objetivo de ministrar o ensino técnico, o de atuar no nível superior de graduação, ministrando a Engenharia Industrial, os cursos de tecnólogos e as licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos, além da extensão e da pós-graduação *lato sensu*. Deveriam, ainda, realizar pesquisas na área técnico-industrial. Com o passar do tempo, essas instituições passaram a ministrar também a pós-graduação *stricto sensu* nos níveis de mestrado e doutorado.

Esses fatos demonstram que o ensino superior nos CEFETs é uma construção histórica e social. Podendo ser interpretada como a extensão da dualidade da educação brasileira para o ensino superior, não se pode deixar de reconhecer que esses cursos cumpriram e cumprem uma função social na formação de profissionais. A questão fundamental está em perguntar que funções são essas e a que projeto de sociedade atendem.

Quando o Decreto n. 2.208/97 instituiu o nível tecnológico como o nível superior da educação profissional, associado à imposição de separar os ensinos médio e técnico e, posteriormente, o Decreto n. 2.406/97 consolidou a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETs sob esses moldes, concluímos que os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico cumpriria o papel de formar operários qualificados. Na verdade, com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do trabalho, os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam

lução n. 04/77, que caracterizou a habilitação de Engenharia Industrial, e a Resolução n. 05/77, que extingue os cursos de Engenharia de Operação.

29. A Lei n. 6.545/78 foi regulamentada em 1982 pelo Decreto n. 87.310, que reiterou os objetivos dos CEFETs, indicando “atuação exclusiva na área tecnológica”.

formados os operários para o trabalho simples. Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores.

Nesse sentido, os cursos de formação de tecnólogos, além de aliviar a pressão sobre o nível superior, formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para as tarefas de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados para as atividades de execução sob a base neofordista. Ter-se-iam, assim, atingidos os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidor de tecnologias importadas: política de capacitação de massa, barateamento dos custos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não-aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva. (Ramos, 1996)

As regulamentações do Conselho Nacional de Educação que se seguiram ao Decreto n. 2.208/97 designaram os cursos de educação profissional de nível tecnológico como cursos de graduação denominados "cursos superiores de tecnologia".³⁰ Além da definição das finalidades e características desses cursos, foram regulamentadas também as cargas horárias mínimas, como o dobro daquelas definidas para as áreas profissionais do nível técnico. O Conselho Nacional de Educação manifestou-se também sobre o fato de que esses cursos não se confundiam com os cursos seqüenciais previstos pela LDB e que deveriam ser ofertados por instituições que assegurassem as condições definidas em lei.

É preciso reconhecer que, com a Portaria n. 2.267/97, que dispôs sobre os critérios de apresentação de projetos pelas Escolas Técnicas Federais visando à sua transformação em CEFETs, essa rede passou a ser regida por um conjunto de instrumentos legais que, em alguns aspectos, conflitavam entre si. A rede federal passou a ter dois conjuntos

30. O Parecer CNE/CEB n.17, de 14/01/97, apresentou o entendimento de que o nível tecnológico da educação profissional constitui curso de nível superior e regula-se pela legislação referente a este nível de ensino. Este entendimento é reafirmado pelo Parecer CNE/CES n. 436, de 02/04/2001, que apresenta orientações sobre os Cursos Superiores de Tecnologia — Formação de Tecnólogos.

de CEFETs: os instituídos antes de 1997 e aqueles posteriores a esta data, os quais foram designados pelas comunidades escolares, de forma irônica como, respectivamente, *cefetões e cefetinhos*. Os primeiros com autonomia para atuar até a pós-graduação; os segundos podendo ofertar, em nível superior, somente os cursos superiores de tecnologia e as licenciaturas.³¹

Em oposição à tendência de se reduzir as finalidades e atribuições dessas instituições, segmentos ligados aos CEFETs passaram a defender sua transformação em universidades, um projeto cuja concepção é também disputada por grupos de campos opostos. Em texto apreciado pelo 19º Congresso do ANDES-SN, os Sindicatos de Docentes dos CEFETs de Minas Gerais e do Paraná defenderam a transformação dessas Instituições em "Universidades Politécnicas", adequando a Educação Técnica e Tecnológica aos princípios historicamente defendidos pelo ANDES-SN.

Do ponto de vista pedagógico, respeitando a identidade histórica dessas instituições e o caráter diversificado das modalidades ali ofertadas, defenderam um modelo de universidade que busque aliar a concepção de educação à formação humana integral, baseada sobretudo nos pressupostos de escola unitária e de formação politécnica e/ou tecnológica. Assim, a elaboração da proposta da Universidade Politécnica e/ou Tecnológica deveria apoiar-se no diagnóstico minucioso das características específicas dessas instituições, legadas pela sua trajetória histórica.

O sistema educativo desse tipo de Universidade, associado à pesquisa e à extensão, se estruturaria em dois níveis de ensino: o ensino médio e o ensino superior. O nível médio, que compreenderia a transmissão do conhecimento a partir de uma dimensão global, deveria se apresentar como uma síntese superadora do academicismo clássico e do

31. Um balanço dos cursos de licenciatura nos CEFETs (Bonfim, 2003) nos mostra que há sérios problemas neste âmbito e sinaliza a necessidade de se tratar desta temática no conjunto das políticas nacionais de formação de professores. O Decreto n. 3.462, de 17 de maio de 2000, ampliou a autonomia dos novos CEFETs, permitindo a implantação, sem necessidade de autorização prévia do MEC, de "cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e da educação profissional". A partir disso, essas instituições passaram a implantar cursos de Licenciatura em todas as áreas de conhecimento do ensino médio, porém em condições diferentes das universidades, porque eles não têm quadros suficientes, preparados para o ensino superior, nem a respectiva carreira.

profissionalismo estreito. O ensino superior, por sua vez, corresponderia ao aprofundamento, à especialização do conhecimento científico e à formação profissional integral, definida como um processo técnico-pedagógico, que articule os conhecimentos teóricos e práticos da educação técnica profissional com os fundamentos da formação profissional integral. (ANDES, 2003)

Do lado do Conselho de Diretores dos CEFETs (CONCEFET), a defesa da transformação dessas instituições em universidades tecnológicas vem baseada na ênfase de sua atuação predominantemente, senão exclusivamente, no nível superior de ensino, incluindo a graduação e a pós-graduação, bem como a realização da pesquisa tecnológica. Os ensinos médio e técnico estariam superados nessa nova institucionalidade.

Em termos administrativos e financeiros, a história dos CEFETs é um tanto conturbada. Até 1997 os cinco CEFETs instituídos sob a égide da Lei n. 6.545/78 tinham uma matriz orçamentária própria, enquanto as Escolas Técnicas Federais tinham outra. Com a transformação dessas últimas em CEFETs, passou a existir uma única matriz orçamentária elaborada e gerida pela SEMTEC. Para fins da gestão educacional, de uma relação dupla com a SEMTEC e com a SESU, todos os CEFETs viram-se subordinados predominantemente à política da educação profissional gerida pela SEMTEC e só marginalmente à SESU. Neste último caso, em especial os antigos, isso se devia à identidade de seus cursos superiores com os de graduação "convencionais", e não com os cursos superiores de tecnologia. Os CEFETs antigos têm, ainda, uma vinculação com a CAPES, face a sua atuação na pós-graduação.

Após a reestruturação do MEC ocorrida em 28/7/2004, quando o ensino médio passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Básica e passa a existir uma Secretaria exclusivamente voltada para a Educação Profissional e Tecnológica — a SETEC — as relações político-administrativas dos CEFETs tornaram-se ainda mais complexas: com a SEB, para a gestão do ensino médio; com a SETEC, para a gestão de toda a educação profissional, incluindo os cursos superiores de tecnologia; com a SESU, para a gestão da graduação que não sejam os cursos superiores de tecnologia; com a CAPES, para a pós-graduação (as duas últimas situações implicam predominantemente os CEFETs antigos). A transformação em universidades tecnológicas seria, por hipótese, uma ma-

neira de resolver essa situação, posto que consolidariam os CEFETs como instituições de ensino superior situadas na esfera político-administrativa do ensino superior.

Recentemente (5/10/2004), o ministro da Educação Tarso Genro anunciou a publicação de dois decretos: um que alterou o artigo 7º da Lei n. 3.860/2001 para colocar os 34 CEFETs no sistema de ensino superior; outro que dispôs sobre organização, características, objetivos, finalidades e níveis de atuação dessas instituições. A definição político-administrativa de tornar todos os CEFETs instituições de ensino superior leva-nos a perguntar se o ensino médio técnico continuará ou não fazendo parte da função social dessas instituições e quais as suas implicações.

Elaborado nesse contexto de indefinições, não se considerou com profundidade as implicações e contradições de se definir, no Decreto n. 5.154/2004, artigo 1º, inciso III, que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de "educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação". Subjacente a esta decisão certamente esteve a preocupação de se reconhecer a graduação e a pós-graduação desenvolvidas pelos CEFETs como políticas de educação profissional. Sendo assim, ficaria tão clara quanto lógica a sua identidade como instituições de "educação profissional", com vínculos político-administrativos com a SETEC. Há que se reconhecer, entretanto, que esta questão não é de ordem lógica, mas sim política e filosófica. Além de não resolver o problema da identidade e das finalidades socioeducacionais dessas instituições, esta medida encontra respaldo na tendência de se consolidar a educação profissional como uma modalidade educacional própria, específica e paralela à educação regular.

A atual proposta da SETEC de uma "lei orgânica" da educação profissional é uma expressão dessa tendência, de modo que, se aprovada, a consolidará como fato. Frente à defesa de um sistema nacional de educação que congregue a educação básica unitária e de qualidade para todos e uma educação superior em que ensino, pesquisa e extensão sejam indissociáveis na perspectiva de produção e socialização de conhecimento no e para o país e de desenvolvimento intelectual de seus cidadãos, uma medida neste sentido representaria um retrocesso histórico e uma derrota política.

O que nos parece fazer sentido, entretanto, é a pertinência de se discutir quais devem ser, efetivamente, as características e as finalidades das instituições CEFETs face ao atual estágio de desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico. Perguntar-nos se, nesse contexto, o conhecimento tecnológico adquiriu uma especificidade e uma universalidade como “ciência produtiva” que justifique o desenvolvimento de pesquisas e a formação de pessoas sob princípios próprios, assim como a existência de instituições especializadas para este fim, parece-nos não somente apropriado, mas primordial antes de se tomarem decisões que reduzam uma questão de fundo à lógica administrativa, financeira ou de conveniência política.

Considerações finais

Pela própria natureza deste texto, cabem mais sinalizações do que conclusões. De imediato podemos destacar dois aspectos. Primeiramente, que o embate para revogar o Decreto n. 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação.

O conteúdo final do Decreto n. 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes, como sinaliza Márcio Pochman, insistentemente, com políticas distributivas e emancipatórias. Os debates constituintes nos anos 1980, no âmbito econômico, social, educacional e cultural e os embates em torno da nova LDB e do Plano Nacional de Educação, protagonizados pelas forças historicamente comprometidas com mudanças mais profundas em nossa sociedade, sinalizaram fortemente nesta direção. No plano econômico, trata-se de mudanças que viabilizem recursos substantivos para investimento na educação, sem o que continuaremos apenas com a retórica. Os

dados do Censo Escolar que acabam de sair são eloqüentes por si quando mostram a insuficiência do atendimento à população jovens no ensino médio (Frigotto, 2004).

A aprovação do Decreto n. 5.154/2004, como assinalamos, por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. Da parte do governo, até onde nossa vista alcança, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular.

Se este é o horizonte, não nos parece que a retomada da idéia das leis orgânicas seja frutífera. Talvez valesse, no médio prazo, discutir a própria LDB, devolvendo à sociedade o esforço que empreendeu na década de 1980 e que foi, como lembrava Florestan Fernandes, duramente golpeado pelo alto.

No curto prazo, julgamos que caberia ao governo, também, repensar, com mais ênfase, o papel e a função social dos CEFETs no resgate do ensino médio integrado. Sua transformação, pura e simples, em instituições superiores ou “universidades tecnológicas” pode reiterar, em muitos casos, apenas um rótulo onde “a frase vai além do conteúdo”. Corre-se o risco, com os dados que se tem sobre ensino médio e as condições de sua oferta, de ampliar um vazio entre o ensino fundamental e o superior — um corpo com membros inferiores e cabeça, mas sem tronco.

Por fim, na direção do que se debateu no Seminário Nacional sobre Educação Profissional efetivado pelo MEC nos primeiros seis meses de governo, caberia reordenar a função social do Sistema S, já que o mesmo movimenta um significativo fundo público. A justificativa de criação de várias destas instituições tinha como centralidade os cursos de aprendizagem. Sabemos hoje que o esforço nesta direção é mínimo. Se esta função fosse mantida, talvez não seria necessário um programa com a ênfase que tomou o anúncio das 500 “Escolas de Fábrica”.

Referências bibliográficas

- ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BAGU, Sérgio. *Economia de la sociedad*. Ensaio de historia comparada de América Latina. México: Grijalbo, 1992.
- BRASIL. Projeto de LDB: Substitutivo do relator, deputado Jorge Hage, in: *Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo*, Câmara dos Deputados, agosto de 1989, 34 pp.
- _____. Projeto de Lei n. 1.258-a, de 1988 (do sr. Octávio Elísio), in *Diário do Congresso Nacional*, Suplemento ao n. 175, de 25/01/1991, 282 pp.
- BRASIL. MEC.SEMTEC. "Concepções, experiências, problemas e propostas". *Documento-base*. Educação profissional. Brasília: MEC.SEMTEC, 2003a.
- _____. *Anais*. "Concepções, experiências, problemas e propostas". Educação profissional. Brasília: MEC.SEMTEC, 2003b.
- _____. Diretoria de Ensino Médio e Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica. Síntese do processo de discussão com a sociedade sobre política da articulação entre educação profissional e tecnológica e ensino médio, visando à elaboração da minuta do decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto n. 2.208/97. Brasília, fev. 2004, mimeo.
- _____. Documento à sociedade. Brasília: MEC/SEMTEC, fev. de 2004, mimeo.
- BONFIM, Maria Inês (coord.). *A formação docente nos Centros Federais de Educação Tecnológica* — diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETS. Relatório de Pesquisa. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.
- CÊA dos Santos, Geórgia. *A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CIAVATTA, Maria. "Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica". *Contexto & Educação*, Revista de Educación em América Latina y Caribe, Unijuí, RS, 13 (51): 51-66, 1998.
- _____. "A educação profissional do cidadão produtivo à luz de uma análise de contexto". *Revista Proposta*, FASE, 29 (86): 76-89, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas". In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade*. Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. "Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança". *Revista do Observatório da América Latina (OSAL)*. Buenos Aires, (no prelo).
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (coords). "Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema nacional de formação profissional continuada", *Proposições*. Niterói, 17 de dezembro de 2002, mimeo.
- _____. (orgs.). *Ensino médio. Ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004a.
- _____. "Ensino médio integrado em sua relação com a educação profissional: explicitando discordâncias, aproximações e sugestões". Rio de Janeiro, 9 de março de 2004b, mimeo.
- IIEP. "A qualificação profissional como política pública". IIEP, Santo André/SP, dez. de 2002.
- KUENZER, Acácia. "As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica". Curitiba, 26 de outubro de 2003, mimeo.
- MANACORDA, Mário A. *História da educação*. Da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- _____. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- OLIVEIRA, Francisco. "Uma alternativa democrática ao neoliberalismo". In: WEFFORT, Francisco. *A democracia como proposta*. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.
- RAMOS, Marise. "O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado". In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. *Histórias e memórias da educação no Brasil*, v. III, Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. "A reforma da educação profissional: uma síntese contraditória da (a)diversidade estrutural". Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1996.
- _____. "Do ensino técnico à educação tecnológica (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90". Dissertação de Mestrado (Educação), Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 1995.
- RODRIGUES, José. "Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional". Niterói: UFF, 3 de agosto de 2004, mimeo.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8ª ed., São Paulo: Autores Associados, 2003 (1ª ed. 1997).

_____. "O choque teórico da politecnicidade. Trabalho, educação e saúde", *Revista da EPSJV/FIOCRUZ*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n. 1, pp. 131-52, 2003.

SINDCEFET-MG e SINDOCEFET-PR. *Proposta de complementação do Caderno 2 do ANDES-SN referente à educação tecnológica*, dezembro de 2003, mimeo.

SINGER, Paul. *A crise do "milagre". Interpretação crítica da economia brasileira*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

VENTURA, Jacqueline P. *O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. Dissertação de Mestrado em Educação, Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2001.

2

Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio

Gaudêncio Frigotto

"Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação."

Leandro Konder, 2000, p. 112.

A epígrafe acima nos remete a duas práticas ou atividades sociais de natureza diversa, mas que mantêm entre si conexões por diferentes mediações. No interior da sociedade capitalista, a ideologia dominante tem efetivado estas conexões de forma linear ou invertida, mascarando as relações assimétricas de poder e os mecanismos estruturais que produzem e mantêm a desigualdade entre nações, regiões e entre grupos ou classes sociais. A noção de capital humano nas décadas de 1950 a 1980, em seguida à de sociedade do conhecimento e, atualmente, a de

pedagogia das competências para a empregabilidade constituem-se no aparato ideológico justificador das desigualdades acima aludidas.

Este texto se origina de várias análises mais amplas, parte delas publicadas (Frigotto, 1984, 1985, 1987, 1998) e cujo objetivo é permitir, aos professores participantes dos seminários e oficinas, um roteiro para um aprofundamento da compreensão do trabalho na sua dimensão de criação do ser humano (ontocriativo) e as formas históricas que assume o trabalho nas sociedades de classes; o contexto atual da globalização ou mundialização do capital, e o desemprego estrutural; e, por fim, qual a relação da educação básica de nível médio e nível *médio integrado* com o mundo do trabalho e do emprego na produção. Tem um duplo objetivo: o de desconstruir concepções e práticas que refuncionalizam as estruturas que geram a desigualdade e o de construir concepções inerentes a uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos.

1. O trabalho na sua dimensão ontológica ou ontocriativa

Diferentemente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente do trabalho*, a sua própria existência.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 1983, p. 149)

Sob esta concepção ontológica ou ontocriativa, o trabalho, como nos mostra Kosik (1986), é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso o mesmo não se reduz à *atividade laborativa ou emprego*, mas à produção de todas as dimensões da

vida humana. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço.

Tanto sob um aspecto quanto sob outro, neste sentido, o trabalho só pode deixar de existir se os seres humanos desaparecerem ou se transmutarem em “anjos”. Não se pode, então, confundir o trabalho na sua essência e generalidade ontocriativa (Lukács, 1978), com certas formas históricas que o trabalho vai assumir — entre elas a servil, a escrava e a assalariada, sendo que nesta última é comum se confundir trabalho com emprego ou se apagar as questões inerentes à venda da força de trabalho pelo trabalhador, como veremos a seguir.

A luta dos trabalhadores, desde a lendária “Arca de Noé”, dá-se no sentido de abreviar o tempo de trabalho necessário à produção dos bens e serviços imprescindíveis à sua reprodução físico-biológica, às suas necessidades básicas historicamente determinadas para dispor de tempo livre, tempo de escolha verdadeiramente criativo e, portanto, genuinamente humano. Não se trata, porém, de um tempo de férias ou descanso de fim de semana, mas de uma conquista histórica da humanidade que implica, na sua forma mais completa, superar as relações sociais capitalistas.

Estas duas dimensões circunscrevem o trabalho humano na esfera da necessidade e de liberdade, sendo ambas inseparáveis. O trabalho humano não se separa da esfera da necessidade, mas, como insiste Kosik, ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade [...]. A relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável. (op. cit., 188)

Na mesma compreensão da concepção ontocriativa de trabalho também está implícito o sentido de propriedade — intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, para poder manter a vida humana. Propriedade, no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se.

transformar, criar e recriar pelo trabalho — mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia — a natureza para produzir e reproduzir a sua existência em todas as dimensões acima assinaladas.

É neste contexto que podemos perceber a relevância da ciência e da tecnologia, quando tomadas como produtoras de valores de uso na tarefa de melhoria das condições de vida e possibilidade de dilatar o tempo livre ou tempo de efetiva escolha humana. Nesta perspectiva, a ciência e a tecnologia possibilitam extensões dos sentidos e membros dos seres humanos.¹

É a partir desta elementar constatação que percebemos a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades.

Nesta concepção, o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* — seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos.

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político.² Dentro desta perspectiva, o tra-

1. Na sociedade capitalista, como veremos adiante, tanto o trabalho humano — reduzido a sua dimensão força de trabalho e coisificado como mercadoria que se compra e vende em um mercado (de trabalho) — quanto a ciência e a tecnologia não são colocados na perspectiva de produzir valores de uso e de troca com o objetivo de satisfazer as múltiplas necessidades humanas. São ordenadas na lógica de produzir lucro para quem compra, gerencia e controla privadamente a força de trabalho, a ciência e a tecnologia.

2. Realçamos este aspecto, pois é freqüente reduzir o trabalho como princípio educativo à idéia didática ou pedagógica do *aprender fazendo*. Para aprofundar a compreensão desta questão

balho é, ao mesmo tempo, um *dever* e um *direito*. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução.

Estes breves elementos já nos permitem esclarecer que se falar em fim do trabalho, enquanto produtor de valores de uso e de trocas para responder às múltiplas necessidades humanas, não tem o menor fundamento. É a mesma coisa que se afirmar que a vida humana desapareceu da face da terra ou que todos os seres humanos se metamorfosearam em anjos. O que desaparecem são formas históricas de como o trabalho se efetiva nos diferentes modos sociais de produção da existência humana.³ A história do trabalho humano transitou dos modos primitivos e tribais dos seres humanos se relacionarem com a natureza e os outros seres humanos para responderem às suas necessidades básicas, ao *tripalium* das sociedades escravocratas e servis até a atual forma de trabalho sob o capitalismo.⁴

As questões cruciais que nos afetam e que necessitam ser respondidas para o que nos interessa são:

ver Saviani (1994) e Frigotto (1985). Isto não elide a experiência concreta do trabalho dos jovens e adultos, ou mesmo das crianças, como uma base sobre a qual se desenvolvem processos pedagógicos ou mesmo a atividade prática como método pedagógico. Uma das obras clássicas sobre o trabalho como elemento pedagógico é a de Pistrak (1981). Em vários países, inclusive no Brasil, há uma rede de escolas que utiliza a "pedagogia da alternância" como estratégia pedagógica. Trata-se de experiências com escolas do meio rural onde os jovens passam um período na escola e outro praticando determinadas atividades em suas casas. Entre outras questões que se levantam a essas experiências, uma diz respeito ao próprio conceito de educação básica. Na relação entre tempo de estudo e de trabalho, mesmo que este tenha fins pedagógicos, acaba-se reduzindo o tempo de estudo e firma-se numa idéia de aplicação linear do que se estuda com o processo de produção no campo. Vários estudos se ocupam destas experiências no Brasil. Ver Pessotti (1995) e Magalhães (2004).

3. Com o agravamento do desemprego estrutural, especialmente a partir da década de 1980, vários autores desenvolveram a tese da perda da centralidade do trabalho na vida humana ou mesmo a tese do fim do trabalho. Para uma discussão crítica sobre a tese de Claus Off e (1989) sobre a perda da centralidade do trabalho e sobre as teses do fim do trabalho, ver Antunes (1995) e Frigotto (2003).

4. Para uma visão sintética das formas que assume o trabalho humano nos diferentes modos de produção, ver Paolo Nosella (1987).

a) qual é especificidade que assume o trabalho humano, a ciência e a tecnologia sob o capitalismo e o que nos trouxe até a crise estrutural do emprego?

b) quais os cenários atuais do mundo do emprego e que novas formas de trabalho emergem e qual o seu sentido?

c) dentro da sociedade em que vivemos, sob as atuais relações sociais capitalistas, que relações podemos fazer entre a educação básica de nível médio, da formação técnico-profissional e o trabalho?

2. O trabalho reduzido à mercadoria força-de-trabalho na sociedade capitalista

A revolução capitalista engendra um caráter “civilizatório” em relação aos modos de produção pré-capitalistas. A ruptura como o Estado absolutista, com certas visões metafísicas de realidade e de conhecimento e a abolição da escravidão, constitui-se em necessidade intrínseca das relações capitalistas no plano ideológico e no plano das relações econômicas e políticas.

Os avanços que porventura tenham ocorrido com a implantação da sociedade capitalista são restritos e relativos, pois mantêm a divisão dos seres humanos entre aqueles que detêm a propriedade privada de capital (propriedade de meios e instrumentos de produção com o fim de gerar lucro) e aqueles que para se reproduzirem e manter suas vidas e a de seus filhos precisam ir ao mercado e vender sua força de trabalho, tendo em troca uma remuneração ou salário.⁵

5. É crucial que se distinga a propriedade que temos de determinados objetos ou coisas que são para o uso de quem as possui — casa, carro, terra etc., com a propriedade privada, que é um capital utilizado para incorporar trabalhadores assalariados que produzam para quem tem este capital. Acumulação e o lucro, no capitalismo, advêm de uma relação contratual da compra e venda da força de trabalho entre forças desiguais: quem detém capital e quem detém apenas sua força de trabalho. Estar de um lado ou de outro não é uma questão de escolha, mas resultado de um processo histórico que precisa ser apreendido. A dificuldade de perceber a exploração reside no fato de que o capital compra o tempo de trabalho dos trabalhadores numa transação e contrato sob o pressuposto da igualdade e liberdade das partes. Na realidade, trata-se apenas de uma igualdade e liberdade formal e aparente. O poder de uns e de outros é assimétrico. Para aprofundar este

Tanto o trabalho quanto a propriedade, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como produtores de valores de uso para os trabalhadores: resposta a necessidades vitais destes seres humanos. A força de trabalho expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais valor para os capitalistas. O trabalho, então, de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego. O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e os instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender. Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho — jornada, semana ou mês — o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobrevalor (mais-valia ou tempo de trabalho não pago).⁶

No plano da ideologia, a representação que se constrói é a de que o trabalhador ganha o que é justo pela sua produção, pois parte do pressuposto de que os capitalistas (detentores de capital) e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho, o fazem numa situação de igualdade e por livre escolha. Apagam-se processos históricos que transformaram as relações de classes. Entre estas há de se perceber que a classe detentora do capital para tornar-se hegemônica superou outras que se fundavam em relações escravocratas e servis. Essa dissimulação fica mais mascarada mediante o contrato de trabalho que legaliza essa relação desigual.

A educação, mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade, tem sido utilizada em contextos históricos diferentes, como suportes ideológicos desta dissimulação. Passa-se a idéia de que os países, re-

aspecto central do trabalho no capitalismo, ver a síntese feita por um grupo de pesquisadores da Universidade de Brighton (Inglaterra) — Brighton Labor Process Grup, do capítulo de *O Capital*, de Karl Marx, que trata do processo de trabalho capitalista (In: SILVA, T. T., 1992).

6. Ao analisar o processo capitalista de trabalho, Marx vai mostrar que no processo de produção o trabalho morto tende a prevalecer sobre o trabalho vivo marcado pela presença do seu produtor (o operário ou o proletário) (Marx, 1983).

giões e grupos sociais pobres assim o são porque investem pouco em educação. Mas como investir mais em educação se são países, regiões e grupos sociais pobres? É historicamente mais sustentável afirmar que esta condição os impede de investir em educação por terem sido expropriados de diferentes formas. Neste contexto, irônico e cínico, aqueles que são vítimas da exploração, espoliação e alienação passam a ser culpados por serem explorados.⁷

2.1. A "globalização" do capital como vingança contra as conquistas da classe trabalhadora

O processo de globalização não é um fenômeno novo e, igualmente, não é algo negativo em si mesmo. A positividade ou negatividade dos processos de globalização é definida pelas relações sociais. Romper as barreiras das cavernas, dos guetos e da província tem sido uma busca constante na construção histórica do ser humano. Sua negatividade reside na forma de relações sociais até hoje vigentes — relações de classe — que tipificam, na expressão de Marx, a *pré-história do gênero humano*.

Sem dúvida, é a revolução burguesa que acelerou exponencialmente o processo de globalização, mormente das mercadorias. Os pensadores que formularam o pensamento clássico da economia, Adam Smith e Marx, cada um dentro de sua perspectiva analítica, mostram que a sociedade capitalista impulsiona as mercadorias para mercados os mais distantes. Num dos mais divulgados e discutidos textos escritos por Marx e Engels, o *Manifesto comunista*, que completou 156 anos em março de 2004, a positividade e a negatividade da globalização são descritas de forma emblemática.

Onde quer que tenha assumido o poder, a burguesia pôs fim a todas as relações feudais, patriarcais e idílicas. [...]A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os meios de produção e, por conseguinte, as relações de produção e, com elas, as relações sociais. [...]A

7. Para um aprofundamento deste aspecto, ver o texto "Educação profissional e desenvolvimento" de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004).

revolução contínua da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a eterna agitação e incerteza distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Suprimiram-se todas as relações fixas, cristalizadas, com seu cortejo de preconceitos e idéias antigas e veneradas; todas as novas relações se tornam antigas, antes mesmo de se consolidar. Tudo o que é sólido se evapora no ar, tudo o que era sagrado é profano, e por fim o homem é obrigado a encarar com serenidade suas verdadeiras condições de vida e suas relações como espécie. A necessidade de um mercado constantemente em expansão impele a burguesia a invadir todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda a parte, criar vínculos em toda a parte. (Apud Laski, H. J., 1982, p. 96)

Neste texto, como em outros, Marx e Engels expõem o caráter contraditório das relações sociais capitalistas que engendram, ao mesmo tempo, elementos civilizatórios e progressistas e elementos de destruição, violência e exclusão. Trata-se de um processo que enfrenta, por isso mesmo, crises cíclicas cada vez mais profundas.

A forma que assume a globalização neste fim de século tem uma especificidade que é, em sua essência, o desbloqueio dos limites sociais impostos ao capital pelas políticas do Estado de bem-estar social. É, também, neste sentido, uma revanche contra as conquistas sociais da classe trabalhadora. O ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social. Processo este que, como nos mostra Viviane Forrester (1997), produz um quadro de "horror econômico e social". Trata-se, sob este aspecto, fundamentalmente, como nos mostra Cardoso (1999), de uma noção ideológica.

Contrariamente à ideologia da globalização que instaura o senso comum de que a mundialização do capital (Chesnais, 1997) favorece a todos, o que na verdade ocorreu é uma ampliação, um aprofundamento da desigualdade entre nações, regiões e entre grupos e classes sociais. Explicita-se, por outro, como nunca antes, a contradição entre as possibilidades tecnológicas de satisfazer necessidades básicas e de liberar tem-

po livre para os seres humanos, e a vergonha da fome e do desemprego estrutural.⁸

O século XX foi denominado pelo historiador Eric Hobsbawm (1995) de “era dos extremos”, para designar um curto tempo histórico (1914 a 1989) onde a humanidade teve duas grandes guerras mundiais, a revolução socialista de 1917 e sua derrocada nos anos 1980. Trata-se do resultado do processo histórico que precedeu este tempo afirmado nas teses de que o livre mercado levaria ao equilíbrio e à maior igualdade e estabilidade entre nações e grupos ou classes. As duas grandes guerras mundiais e a revolução socialista, sem contar com guerras regionais e revoltas múltiplas, comprovaram o contrário.

Dentro deste contexto, por um lado pelas contradições das relações sociais capitalistas e, por outro, pela luta dos trabalhadores foi possível construir um campo de direitos que lhes permitissem programar minimamente o futuro. Castel (1997) e Boaventura de Sousa Santos (1999), respectivamente, caracterizam esse processo como sendo de construção da “sociedade salarial” ou da “sociedade contratual”, mediante um conjunto de leis e regras que limitavam a violência da exploração do capital e garantiam um conjunto de direitos aos trabalhadores no âmbito de uma esfera “pública burguesa” (educação, saúde, emprego, cultura, moradia, transporte, aposentadoria etc.). Trata-se do período histórico onde se instaura uma intervenção mais direta do Estado no planejamento econômico e social.⁹

A sociedade salarial, como a compreende Robert Castel, é aquela em que a maioria dos trabalhadores, mediante seu emprego, tem sua inserção social relacionada ao local que ocupa na escala salarial.¹⁰ O tra-

8. O debate sobre o processo de globalização é amplo e polêmico. Alguns autores, como, por exemplo, Chesnais (1996) utiliza o conceito de “mundialização do capital”. O leitor interessado em aprofundar o debate sobre globalização ver: Hirts, P. E. Thompson (1999); Cardoso, M. L. (1997); Ianni, O. (1993 e 1997); Furtado, C. (1999); dos Santos, T. (1998); Dreifuss, R. (1996); Martin, H. P. & Schumann, H. (1996).

9. Várias denominações buscam caracterizar este período, com ênfases e especificidades: keynesianismo, Estado de bem-estar social e modo de regulação fordista. O foco da questão é de que se trata de perspectivas que afirmam a necessidade de regular o impulso anárquico, destrutivo e concentrador do capital (Frigotto, 2003).

10. É dentro deste contexto que a educação em geral e a formação e qualificação profissional se constituíram num aspecto importante na luta dos trabalhadores na construção de sua carreira profissional, mormente nos países onde o sindicalismo teve uma base social ampla forte.

balhador certamente não se torna um proprietário de meios e instrumentos de produção, um capitalista, mas tem garantias de poder prever seu futuro e assegurá-lo dentro de padrões minimamente aceitáveis humanamente. O trabalho, por outro lado, não vai se ligar apenas à remuneração de uma tarefa, mas emerge como direito. O conjunto de direitos assegurados são regulados e negociados coletivamente pelas instituições que representam os trabalhadores organizados em sindicatos e partidos, associações etc. O contrato de trabalho é individual, mas tem por trás instituições sociais que o medeiam.

Um capitalismo que regula o mercado e o capital não deixa de ser capitalismo e não supera a existência das classes sociais e, portanto, a desigualdade social. Vale dizer, o Estado de bem-estar social não rompe com as bases do liberalismo. Mas, na medida em que o emprego é encarado como um direito de integrar-se ao consumo, à vida e ao futuro, firma-se a idéia de que se o mercado privado não oferece emprego, o Estado tem a obrigação de fazê-lo. Trata-se de um Estado capaz de fazer política econômica e social a partir de um fundo público progressivo.

Esta conquista, nos países centrais, permitiu não só que o futuro fosse mais previsível para os trabalhadores, mas afirmou a expectativa de um futuro melhor para os filhos da classe trabalhadora. Hobsbawm (1995) mostra que as conquistas da classe trabalhadora européia não foram pequenas dos anos 1950 aos anos 1980. Cabe enfatizar, todavia, como ele mesmo reconhece no livro *A era dos extremos*, que esta não foi a realidade dos países periféricos, como o Brasil. Aqui conhecemos estas conquistas marginalmente. O que imperou na América Latina, como avalia Eduardo Galeano, foi o *Estado de mal-estar social*. De todo modo, as gerações de assalariados dos anos 1930 até os anos 1980, no Brasil, mesmo sob duas ditaduras e curtos períodos de democracia, puderam programar minimamente seu futuro. Antes do golpe civil-militar de 1964, o empregado que atingisse dez anos de emprego ganhava estabilidade. O custo da demissão era altíssimo.

É este edifício que se desmorona neste final de século como resultado, fundamentalmente, de dois processos interligados: um rompimento crescente e cada vez mais radical, pelo capital, dos controles à sua ganância máxima e uma nova base científico-técnica na produção (digital-

molecular) e nos processos de sua gestão. O rompimento dos controles que limitavam a força e os lucros do capital começou, especialmente, pelo fenômeno da instalação das empresas multinacionais nos países onde havia abundância de mão-de-obra barata e matérias-primas, fugindo às controles maiores dos países de origem. Em seguida, ampliou-se pelas empresas transnacionais, estas gerindo um capital “sem pátria e sem alma”. Finalmente, pelo processo de globalização, vale dizer, de mundialização do capital, particularmente o capital especulativo financeiro. Este processo foi viabilizado na escala e velocidade que assumiu, por uma nova base científico-técnica que comanda o processo produtivo, a gestão e a organização deste processo e a circulação de mercados e de capital — uma “revolução digital-molecular”.

As novas tecnologias aplicadas à produção agrícola, por exemplo, permitem a organismos como a Organização de Alimento e de Agricultura das Nações Unidas (FAO) afirmar que há hoje a capacidade de produzir alimentos em abundância para 12 bilhões de pessoas. Numa breve síntese, Rifkin¹¹ mostra-nos que um agricultor primitivo que se valia somente de sua própria força no cultivo da terra produzia dez vezes mais calorias do que as que consumia e assim podia alimentar uma família de até sete pessoas. Com o invento da roda, arado e o uso de bois ou cavalos, potencializa seu trabalho na produção de energia alimentar. Com dois cavalos e cinco camponeses era possível produzir para alimentar duzentas pessoas. Mas, com isso, começa a necessidade de industrial implementos agrícolas e também dispensar trabalhadores no campo. Com o advento das mudanças tecnológicas da primeira, segunda e terceira “revoluções industriais” poucos camponeses produzem até para 6 mil pessoas.

Isto se choca brutalmente com uma realidade em que mais de um bilhão de seres humanos, dos 6 bilhões de habitantes do planeta, vivem em níveis lamentáveis de subnutrição. No caso brasileiro o avanço do capitalismo no campo, mediante a ampliação do latifúndio e de agronegócio, produziu 20 milhões de adultos, jovens e crianças sem terra.

11. Ver Jeremy Rifkin, apud Nogueira (2000).

Projeto unido
Bran 69
201

Outro lado da mesma medalha é o crescente desemprego estrutural e a perda de direitos dos trabalhadores. Na relação desigual entre países centrais e periféricos, os últimos pagam o preço de perda de sua soberania e estabilidade. O processo de globalização dá aos grupos econômicos, mormente ao capital financeiro, mais poder que os estados nacionais. O resultado deste processo é uma falência dos estados nacionais mediante a perda da capacidade de suas moedas — crise fiscal e crescente dilapidação do fundo público para manter o superávit primário elevado para honrar os ganhos do capital especulativo. As reformas do Estado, sob a tríade desregulamentação/flexibilização, autonomia/descentralização e a privatização, são, em verdade, políticas oficiais de desmonte da sociedade salarial.

O processo de globalização ou de mundialização do capital tem como resultado a concentração de riqueza na mão de cada vez menos grupos e pessoas, bem como o aumento da pobreza e da miséria, em especial nos países periféricos. Nos anos 60, havia 30 pobres na base da pirâmide socioeconômica para cada rico no topo dessa estrutura. Hoje, contamos 74 pobres para cada rico. No ano 2015, a previsão é que essa relação alcance cem pobres para cada rico no mundo. Essa é uma previsão oficial das Nações Unidas. (Mészáros, 2004, p. 23)

A síntese a que chega este autor é de que, no presente, o capital perdeu sua capacidade civilizatória e, agora, para manter-se, destrói, um a um, os direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora (emprego, saúde e educação públicas e aposentadoria digna etc.), além de pôr em risco a vida humana pela degradação cada vez maior do meio ambiente.

2.2. O desemprego estrutural e as perspectivas do mundo do trabalho

As mudanças científicas e técnicas de natureza digital-molecular — cada vez mais concentradas nos grandes grupos detentores do capital, permitem, ao mesmo tempo, vários fenômenos: os centros hegemônicos do capital impõem os seus interesses às demais nações, penetrando em seus mercados e restringindo que estas possam fazer o mesmo. As políticas da Organização Mundial do Comércio (OMC), do Fundo

Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BIRD) visam preservar estes interesses. Um exemplo desta relação se explicita nos termos que buscam impor o tratado de Livre Comércio das Américas (ALCA). Estes mesmos centros deslocam seus investimentos produtivos ou especulativos para onde dão mais lucro sem nenhum compromisso com as populações locais; por fim, a estratégia dos setores produtivos é incorporar cada vez mais tecnologia e novas formas organizacionais, aumentando a produtividade e exigindo cada vez menos trabalhadores. Produz-se socialmente o fenômeno que se denomina de *crise estrutural do emprego* ou *crise do trabalho assalariado*. Por outro lado, a forma predatória do desenvolvimento vem acabando com as bases da vida pela destruição do meio ambiente.

Chegamos ao fim do século XX com a seguinte contradição: a ciência e a técnica, que têm a virtualidade de produzir uma melhor qualidade de vida, ocupar os seres humanos por menos tempo nas tarefas de produzir para a sobrevivência e liberá-los para o tempo livre — tempo de escolha, de fruição, de lazer —, sob as relações do capitalismo tardio produzem o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado.

Os indicadores do presente são inequívocos. O desemprego é o problema social e político fundamental desde os anos 1980. O cenário visível é bastante preocupante. As políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo de um lado, e, de outro, o desenvolvimento produtivo centrado na incorporação de ciência e tecnologia, acabam desenhando uma realidade sintetizada por Robert Castel dentro das seguintes tendências:

a) desestabilização dos trabalhadores estáveis. Estes constituem aproximadamente um terço da população economicamente ativa do mundo. Essa desestabilização dá-se pela crescente incorporação de novas tecnologias ao processo de produção e a conseqüente intensidade do trabalho e da exploração e pela permanente ameaça de perda do emprego;

b) instalação da precariedade do emprego, mediante a flexibilização do trabalho, trabalho temporário, terceirização etc.;

c) aumento crescente dos *sobrantes*. Trata-se de contingentes não integrados e não integráveis ao mundo imediato da produção. Nun (1999)

refere-se a um exército de reserva disfuncional à acumulação capitalista como sendo uma “massa marginal” de trabalhadores.¹²

Esta realidade se apresenta com estatísticas alarmantes: um bilhão e duzentos mil desempregados ou subempregados no mundo; taxas de desemprego que variam de 10% a 22% na Europa. Na América Latina, a tendência é ao redor de 20% de desemprego aberto, com o dado agravante de que não temos políticas efetivas de proteção aos desempregados, como foram desenvolvidas, em particular, nas nações européias.

A magnitude da dificuldade de reverter o quadro do desemprego estrutural deste final de século pode ser percebida no fato que, no mês de maio de 1999, a poderosa “Comissão Européia” — uma espécie de alto comando da União Européia, tentou pela terceira vez e não conseguiu assinar um pacto para o emprego. O que se conseguiu foi ampliar o fundo para o desemprego. Para Castel, os cenários à vista em relação à crise estrutural do emprego são complexos e de difícil superação. Apointa-nos, este autor, quatro cenários presentes de forma diversa nas diferentes formações sociais capitalistas.

O pior cenário é o de uma radicalização das políticas neoliberais numa crescente mercantilização dos direitos sociais, ruptura crescente da proteção ao trabalho e a instalação de um mercado auto-regulado. Neste cenário, o número de trabalhadores *sobrantes* se amplia e sua sobrevivência se tornará cada vez mais precária e na dependência de planos emergenciais de alívio à pobreza, da filantropia e de caridade social.

O segundo cenário, que não elide o primeiro, adotado pela maioria dos países, é de atacar pelos efeitos. Instauram-se políticas focalizadas de inserção social precária. Estas têm sido as políticas mais comuns dos países periféricos apoiadas pelos organismos que são os guardiões dos grupos econômicos dos países centrais. As políticas de formação profissional que vêm se assumindo no Brasil desde a década de 1990 enquadram-se como parte deste segundo cenário.

12. A tese do caráter disfuncional da “massa marginal de trabalhadores” a que se refere Nun é relativa, pois de uma forma ou de outra são integrados ao processo de reprodução do capital. As políticas focalizadas de atendimento aos que não se integram diretamente ao processo produtivo são funcionais à reprodução do capital. Ver, a esse respeito, Oliveira, 1988.

O terceiro cenário é a auto-organização dos excluídos mediante uma organização alternativa do trabalho — uma nova cultura do trabalho. Esta realidade vem sendo cunhada com nomes diferentes e com sentidos diversos. Economia solidária é o mais geral. Mas também encontramos os conceitos de economia cooperativa, economia popular, economia de sobrevivência e, mais amplamente, de mercado informal. No Brasil, no ano de 2003, montou-se uma secretaria, em âmbito federal, de Economia Solidária. Há, aqui, questões de várias ordens. A primeira é de diferenciação de perspectivas que engendram estes conceitos. A segunda é de se averiguar qual o alcance nacional e global destas alternativas e o que há de alternativo e efetivamente de novo em termos de relações econômicas e de novas relações e de cultura do trabalho.¹³

Por fim, um quarto cenário explicita as teses daqueles que já decretam que chegamos à *sociedade do conhecimento*, sociedade do entretenimento, do lúdico ou do fim do trabalho e a sociedade do tempo livre. De imediato esta tese se choca com a multidão de desempregados, subempregados e excedentes desnecessários à produção capitalista, cujo tempo livre não significa nem entretenimento, nem tempo lúdico, mas tempo torturado de precariedade — existência provisória sem prazo. Na mesma ordem de mistificação situa-se a apologia ao autonegócio e ao empreendedorismo e aos receituários de empregabilidade como formas de os desempregados resolverem sua situação. Em grande parte, por sua dispersão e por sua execução eminentemente privada, o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), como mostra Célia (2003), enquadra-se neste campo da mistificação.

3. A relação entre trabalho e educação básica de nível médio

→ A educação escolar básica — ensino fundamental e médio — tem uma função estratégica central dentro da construção de uma nação no

13. Para um aprofundamento da discussão deste aspecto, ver os trabalhos de Paul Singer (1999 e 2000) atualmente secretário da Secretaria de Economia Solidária, de Lia Vargas Tiriba (2001) e de José Luiz Coraggio (2000).

seu âmbito cultural, social, político e econômico e é condição para uma relação soberana e, portanto, não subalterna e colonizada com as demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-la como direito subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade. Isso significa, como indica Antônio Nóvoa, que a função precípua da escola básica, particularmente para os filhos da classe trabalhadora, é a de dar a base de conhecimentos, valores e “estimular as crianças a aprender a estudar e pensar e também a aprender a comunicar e viver em conjunto [...] As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única”. (Nóvoa, 1999, p. 2)

Não tem sido esta, todavia, a ênfase dada à educação básica desde os anos 1950 quando, face às desigualdades entre as nações e grupos sociais, começou-se a desenvolver a noção de capital humano¹⁴ e, mais recentemente, na década de 1980, as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade. Quando mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação, e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista.¹⁵

É neste embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural. De forma resumida, podemos afirmar que as reformas educacionais dos anos 1990, mormente a orientação que balizou o Decreto n. 2.208/96 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente.

A questão crucial para a nova política educacional e, em especial, a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para

14. Para uma análise histórica da teoria do capital humano, ver Frigotto (1984).

15. Para um balanço desta regressão no campo educacional, especialmente nos países periféricos, ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004).

que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo.

Neste horizonte, a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como *direito de todos* e condição da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho.

A concepção de ensino médio politécnico ou tecnológico, amplamente debatida na década de 1980, é a que pode responder a este horizonte de formação humana. Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas e a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana.

Como explicitamos num outro texto,

“o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).¹⁶

16. Esta idéia tem como base a análise de Saviani (1997, p. 216).

O ponto central neste horizonte de análise é o de não perder de vista a compreensão que situa o ensino médio como a fase final da educação básica e a articulação inseparável da formação profissional com a mesma.

É crucial, neste sentido, retomar a idéia da construção de um sistema nacional público de educação¹⁷ e do Plano Nacional de Educação, bem como do resgate das diretrizes que se perderam na aprovação da atual LDB, sob as bases de uma participação democrática.¹⁸

Sem uma política sólida de ensino médio que inclua o ensino médio integrado com a perspectiva que acabamos de sinalizar, muito diversa do que apontava a Lei n. 5.692/71 ou o Decreto n. 2.208/97, a educação profissional não passa de um engodo.

Para elucidar o que estamos apontando neste último aspecto, certamente um estudante que concluiu o nível médio de ensino em qualquer país da Comunidade Européia e que fizer um curso de 50 horas sobre uma mudança na base técnica da produção, seu aproveitamento será extraordinariamente maior e efetivo em relação a um trabalhador brasileiro que enfrente a mesma situação com dois, quatro ou oito anos de escolaridade. Não pelo fato de o estudante da Comunidade Européia ser mais inteligente que o brasileiro, mas pelo fato de ter tido um curso de nível médio com uma materialidade de condições (laboratórios, bibliotecas, material didático, tempo de estudo, formação, condições de trabalho e salário dos professores etc.) sem comparações com a maioria de nossos estudantes. A grande parte, aproximadamente 60% dos que freqüentam o ensino médio no Brasil, o fazem de forma supletiva e/ou à noite.

No primeiro caso, temos uma formação que fornece as bases científicas e tecnológicas que cumpre, de forma mais democrática, ao mesmo tempo, o imperativo da justiça social e a preparação para o trabalho

17. Para Saviani (1998, p. 75) a idéia de sistema educacional refere-se “à organização lógica, coerente e eficaz do conjunto de atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país”.

18. Um risco que se pode incorrer é o de ir fazendo mudanças fragmentárias e focalizadas sem alterar questões de fundo. Neste sentido, tanto o Decreto n. 5.154/04 quanto um projeto de lei específico, podem alterar apenas de forma tópica. O que se faz necessário é uma revisão global da atual LDB.

complexo de um amplo contingente de jovens com possibilidade de produção científica. Uma formação que, como nos indica Arrighi (1998), prepara para a produção no âmbito das atividades cerebrais na divisão internacional do trabalho. No segundo caso, não cumprimos nem o imperativo da justiça social, nem da preparação para o trabalho complexo e, muito menos, um contingente de jovens com possibilidade de produzirem ciência e tecnologia. Preparamos, como nos afirma o mesmo autor, para as atividades neuromusculares na divisão internacional do trabalho.

A título de considerações finais

Neste texto, buscamos assinalar um conjunto de elementos que nos ajudassem a entender por que a relação entre o trabalho, a cultura e o conhecimento científico se constitui no eixo central do ensino médio integrado concebido como etapa final da educação básica. Desta breve análise queremos, como considerações finais, reiterar alguns pontos que se constituem em pressupostos fundamentais ao trabalharmos a concepção do ensino médio integrado e assinalarmos alguns desafios para a sua efetivação.

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado do trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocria-

tiva. De forma diversa, a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) e articular-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato.

A realidade social construída historicamente no Brasil nos mostra, como vimos acima, que a maioria dos jovens não conclui o ensino médio ou o faz de forma precária em cursos supletivos e no horário noturno. Há uma travessia complexa e contraditória a fazer. Travessia que implica atuar sobre a realidade até aqui produzida e buscar formas de mudanças estruturais que a modifiquem radicalmente. Ou seja, não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem.

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica.

Para que isso se efetive e demarque a concepção e a prática em direção oposta ao imediatismo tecnicista, produtivista e economicista por um lado e, por outro, à concepção dualista e fragmentária de educação, conhecimento e cultura, duas condições articuladas se fazem necessárias. A ampliação do tempo de escolaridade com uma carga horária anual maior ou um ano a mais e uma concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica.

Na verdade isto implica, também, um triplo desafio. Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da idéia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego.

O segundo desafio é a mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu

efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. Se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade.

Finalmente, o terceiro desafio envolve a sociedade civil e política. Trata-se de criar as condições objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômicos e políticos este projeto. Gramsci, ao pensar a escola de seu tempo, assinalava que a mesma somente muda de fato quando se torna problema e projeto efetivo da sociedade. O que assinalamos neste texto, e nos demais que constituem esta coletânea, se inscreve numa longa luta da sociedade brasileira no âmbito econômico, político, cultural e educacional. Projeto que tem em seu ideário a mudança das estruturas que geram a desigualdade e a construção de um projeto societário de base popular. Para muitos, incluindo-me neste universo, trata-se de ir construindo a utopia (outro lugar) de ir além da sociedade regida pelo capital. Vale dizer, construir sociedades efetivamente socialistas.

As forças majoritárias que elegeram o atual governo — governo Lula da Silva — se originam e lutaram nestes horizontes. O impasse em que o mesmo se encontra dois anos depois de assumir e que sem a sua superação não apenas projetos como o que estamos aqui analisando não serão viáveis, mas fracassará um histórico projeto do campo da esquerda de efetivar reformas de base que signifiquem mudanças estruturais em nossa sociedade; é exposto de forma inequívoca por Perry Anderson. Referindo-se aos governos eleitos com base nos movimentos sociais na América Latina, Anderson conclui:

[...] aqui as discrepâncias entre governos e movimentos sociais se destacam, resistir às pretensões hegemônicas no âmbito comercial, contrapor o MERCOSUL à ALCA, por exemplo, não pode conduzir a resultados muito animadores, se ao mesmo tempo se obedece docilmente aos ditames do fundo monetário internacional e aos mercados financeiros em matérias tão cruciais como a taxa de juros, a política fiscal, o sistema previdenciário, o assim chamado superávit primário, para não mencionar respostas à exigência popular de uma distribuição igualitária de terras. Aqui o papel dos movimentos sociais se torna decisivo. Somente sua capacidade de mobilizar as massas de camponeses, operários, trabalhadores informais e empregados, e combater, se necessário sem tréguas, governos oscilantes ou oportunistas, pode as-

segurar políticas sociais mais igualitárias e justas. (Anderson, 2004, p. 47, grifos meus)

Não podia ser mais claro o diagnóstico do impasse em que nos encontramos atualmente no Brasil. Também é clara a direção da luta para todos aqueles que querem, ao mesmo tempo, alterar as relações sociais que produzem a desigualdade social e assegurar os direitos sociais básicos, entre eles a educação básica, gratuita, laica, unitária, política e universal.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho. Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- ANDERSON, P. A batalha das idéias na construção de alternativas. In: BORON, A. (Org.). *Nova hegemonia mundial. Alternativas de mudanças e movimentos sociais*. Buenos Aires, CLACSO, 2004.
- ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, pp. 207-50 (b).
- BRIGHTON LABOR PROCESS GROUP. "O processo de trabalho capitalista". In: SILVA, T. T. (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- CARDOSO, M. L. "A ideologia da globalização e descaminhos das Ciências Sociais". In: GENTILI, P. (org.). *Globalização excludente — desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes 1999.
- CASTEL, R. "As armadilhas da exclusão". In: Vários. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997, pp. 15-48, pp. 161-89(a).
- CÊA DOS SANTOS, Geórgia. *A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)*. Tese de Doutorado (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- CHESNAIS, F. *Mundialização do capital*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CORAGGIO, J. L. "Da economia dos setores populares à economia do trabalho". In: KRAYCHETE, G.; LARA, F. e COSTA, B. (orgs.). *Economia dos setores populares — Entre a realidade e a utopia*. Petrópolis: Vozes e Capina, 2000.

- DREIFUSS, R. A. *A época das perplexidades. Mundialização, globalização e planetarização: Novos desafios*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FIORI, J. L. (org.). *Globalização, o fato e o mito*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: UNESP, 1996.
- FRIGOTTO, G. "Trabalho como princípio educativo; por uma superação das ambigüidades". *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, 11(3): 175-92, set./dez. 1985.
- _____. (org.). *Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.
- _____. *Educação e crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- _____. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. *A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. Rio de Janeiro, 2004, mimeo.
- FURTADO, C. *O capitalismo global*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- HIRTS, Paul. "Globalização: mito ou realidade?" In: FIORI, José Luiz (org.) et alii. *Globalização: o fato e o mito*. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 101-45.
- HOBBSBAWM, Eric. *A era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, pp. 391-562.
- IANNI, O. *Teorias da globalização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, pp. 13-58 (b).
- KONDER, L. *A construção da proposta pedagógica do SESC Rio*. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LASKI, H. J. *O manifesto comunista de Marx e Engels*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1982.
- LUKÁCS, G. "As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem". *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, n. 4, 1978, pp. 1-18.
- MAGALHÃES, M. S. *Escolha família: uma escola-movimento*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de mestrado, 2004.

- MARTIN, H. P. & SCHUMANN, H. *A armadilha da globalização — O assalto à democracia e ao bem-estar*. São Paulo: Globo, 1996.
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril, v. I, 1983.
- MÉSZÁROS, I. "Education Beyond Capital". *Conferência proferida no Fórum Mundial de Educação*. Porto Alegre, 2004 (mimeo).
- NOGUEIRA, A. "A educação e ciência, sujeito e energia: parceria imprescindível para o acolhimento do inédito". In: AZEVEDIO, J. C. et alii. *Utopia e democracia na educação cidadão*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- NOSELLA, P. Trabalho e educação. Do *tripalium* da escravatura ao *labor* da burguesia. Do *labor* da burguesia à *poiésis* socialista. In: FRIGOTTO, G. (org.) *Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1987.
- NÓVOA, A. *Jornal do Brasil, Caderno "Empregos e Educação para o Trabalho"*, 13/6/1999, p. 2.
- NUN, J. "Desarrollo Económico", *Revista de Ciencias Sociales*, n. 152, v. 38, Buenos Aires, 1999.
- OFFE, C. Trabalho: a categoria chave da sociologia? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: ANPOCS, (10): 5: 20, jun. de 1989.
- OLIVEIRA, F. de. *Direitos do antivalor*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. "A crise da utopia do trabalho". In: KRAYCHETE, G.; LARA, F. e COSTA, B. (orgs.). *Economia dos setores populares — Entre a realidade e a utopia*. Petrópolis: Vozes e Capina, 2000.
- PESSOTTI, A. L. *Ensino médio rural: as contradições da formação em alternância*. Vitória: Editora da UFES, 1995.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SANTOS, Boaventura de S. "Reinventando a democracia. Entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo". In: Vários Autores. *A crise dos paradigmas em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- SAVIANI, D. "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias". In: FERRETI, C. et alii. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *A nova lei da educação — LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.
- _____. *Da Nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação. Por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

- SAVIANI, D. "O choque teórico da politecnicidade. Trabalho, educação e saúde". — *Revista da EPSJV/FIOCRUZ*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003, n. 1, pp. 131-52.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SILVA, T. T. *Trabalho e prática social: por uma teoria da formação*. Porto Alegre, 1992.
- SINGER, P. "Economia dos setores populares: propostas e desafios". In: KRAYCHETE, G.; LARA, F. e COSTA, B. (orgs.). *Economia dos setores populares — Entre a realidade e a utopia*. Petrópolis: Vozes e Capina, 2000.
- _____. *Uma utopia militante — Repensando o socialismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- TIRIBA, L. *Economia popular e cultura do trabalho*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2001.

3

A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade

Maria Ciavatta

"A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto. A história se prende às continuidades temporais, à evolução e às relações entre as coisas."

Pierre Nora¹

1. Introdução

Criam-se, continuamente, novos termos, novas palavras, seja para expressar novas realidades engendradas pela vida social, seja para projetar, ideologicamente, novas idéias que queremos que se tornem realidade pela aceitação social que possam vir a ter. O termo formação integrada participa de um e de outro movimento da sociedade através daqueles que têm o poder de gerar novos fatos ou de gerar novos discursos. As palavras podem ser ditas, as imagens podem ser mostradas, as

1. Nora, P. 1984, p. xix.

coisas acontecem se há vontade política e meios ou recursos, e se elas têm legitimidade perante a opinião pública.

Também as leis são elaboradas como novos discursos que devem impulsionar a sociedade em determinada direção, mas podem ser entendidos de diversas formas. É o caso do Decreto n. 5.154/2004, que é alvo de controvérsias sobre sua oportunidade e sobre sua efetividade para alimentar a prática.² O Decreto prevê que uma das formas de “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: *integrada* [...]” (art. 4º, § 1º, inc. I — grifos da autora). Refletir sobre o que é ou o que pode vir a ser a *formação integrada* é o objetivo deste texto.

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (Gramsci, 1981, p. 144 e ss.)

Discutindo a idéia de progresso, à luz da historicidade do conhecimento e do valor relativo do pensamento dos clássicos à época em que foram produzidos, o historiador Paolo Rossi (2000) assim se expressa: “nenhum expoente da Revolução Científica jamais afirmou que a libertação do homem pudesse ser confiada à ciência e à técnica enquanto

2. Para uma detalhada discussão sobre a questão, ver Frigotto, G.; Ciavatta, M. e Ramos, M. *A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

tais: a restauração do poder humano sobre a natureza, o avanço do saber só têm valor se realizados num contexto mais amplo que concerne — em conjunto e simultaneamente — à religião, à moral, à política” (p. 15). Em outros termos, significa que a *emancipação humana* se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.

O tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Os termos formação integrada, formação politécnica³ e educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade.

3. Durante a 27ª Reunião da Anped (21 a 24 de novembro de 2004), Paolo Nosella lembrava que há uma inadequação no uso do termo *politécnica* que, literalmente, significa “muitas técnicas”. Não obstante, historicamente, no Brasil, na segunda metade dos anos 1980, durante as lutas por uma nova Constituição e uma nova LDB, o termo foi apropriado no sentido da educação socialista do início do século XX, como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 1989, p. 17), reafirmado por este (Saviani, 2003, p. 39) e por outros pesquisadores, a exemplo de Acácia Kuenzer (1985), Lucília Machado (1989), Gaudêncio Frigotto (1991), José Rodrigues (1998).

Isto posto como uma base conceitual ou como uma declaração de princípios, podemos avançar na compreensão da historicidade do debate e nos pressupostos para uma política de formação integrada de nossos jovens e adultos trabalhadores. O tema será desenvolvido através dos seguintes aspectos: a historicidade do conceito de formação integrada; a formação profissional⁴ em alguns estudos comparados; uma breve reflexão sobre trabalho, ciência e cultura e a questão do currículo;⁵ a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade; e, finalmente, alguns pressupostos para a formação integrada.

2. A historicidade do conceito de formação integrada nos embates político-pedagógicos

Se o conceito de formação integrada apresenta-se através de uma variedade de termos que pretendem expressar a integração, a idéia tem uma historicidade que pode ser apreendida sem grandes esforços. Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica. (Franco, 2003)

Historicamente, o conhecimento sempre foi uma reserva de poder das elites, nos quais se incluíam os filósofos, os sábios, os religiosos. Na

4. O termo educação profissional, consagrado na atual LDB, Lei n. 9.394/97, tem um sentido mais genérico, comparado ao termo formação profissional. O primeiro foi uma inovação do ideário das políticas educacionais dos anos 1990, fora da tradição histórica da educação no Brasil, que sempre utilizou o termo formação profissional. Neste texto, utilizamos os dois termos como sinônimos.

5. A questão do currículo é objeto de um artigo desta coletânea, "Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado", de Marise Ramos.

Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo (Manacorda, 1990). Gramsci vai reiterar a crítica a essa escola "interessada" em detrimento de uma "formação desinteressada e formativa" dentro das necessidades de uma formação "matemático-mecânica" e da escola unitária. (Manacorda, *ibid.*; Nosella, 1992)

No Brasil, o dualismo das classes sociais,⁶ a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas na metade do século XX o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais, e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.⁷

A origem recente da idéia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. Com a volta da de-

6. O conceito de classes sociais envolve as classes fundamentais, proprietários e não proprietários dos meios de produção e os diversos grupos e frações de classe com suas vinculações políticas e culturais e seus interesses específicos. (Marx, 1979; Hobsbawm, 1987; Thompson, 1987 e 1998)

7. A equivalência entre os ensinos secundário e técnico veio a ser estabelecida, primeiro, nos anos 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, que permitiu os concluintes do colegial técnico se candidatarem a qualquer curso de nível superior. (Franco, 1990)

1º Projeto LDB

mocracia representativa nos anos 1980, recomeça a luta política pela democratização da educação com o primeiro projeto de LDB que, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, teve intensa participação da comunidade acadêmica e o apoio de parlamentares de vários partidos progressistas. Nele se buscava assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia, O que significava tentar reverter o dualismo educacional através de um de seus mecanismos mais efetivos, a subordinação no trabalho e na educação. Com base em Manacorda (1989) e em Saviani (1989), pretendia-se a “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. (Saviani, *ibid.*, p. 13)

Polivalência

Referência # política técnica

Não se tratava do sentido de polivalência, tão em voga hoje, que pretende levar o trabalhador a aumentar sua produtividade pelo desempenho de várias funções em um campo de trabalho, mas de estender ao ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. Esta era a concepção que alimentou o projeto de LDB do deputado Otávio Elísio, que tinha como objetivo para o ensino médio “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”. (Brasil, 1988, art. 35)

Sistema S x Rede Federal

A base social da defesa da formação politécnica não impediu sua derrota no embate das forças políticas e de sua materialidade histórica no campo da economia, da cultura e da educação. Prevaleceram, primeiro, o industrialismo e o economicismo e, hoje, a meta da produtividade exacerbada pelo mercado como parâmetros da preparação para o trabalho. **Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual.**

IP₁

Se a base social e política da formação humana integral, em um e em outro momento histórico, não impediu a derrota das idéias, também não impediu seu renascimento no presente, com os enormes desafios da

sociedade complexa e da produção flexível em que temos que nos mover hoje. Continuamos a buscar resgatar o homem integral, a tornar os processos educacionais ações efetivas na formação para o mundo do trabalho na visão ampliada que lhe dá Hobsbawm (1987), isto é, não a atividade laboral no sentido estrito, mas, também, as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais.

3. A historicidade da formação profissional nos estudos comparados

A divisão das classes e frações de classes sociais, e, conseqüentemente, a apropriação diferenciada dos bens produzidos socialmente, não é um problema apenas brasileiro. Mas em uma sociedade como a nossa, com alto grau de desigualdade social e que não universalizou a educação básica (fundamental e média), as diferenças sociais são mais marcantes, e é mais extensa e mais profunda a reprodução da desigualdade.

Os estudos comparados sobre formação profissional em diferentes países mostra que a principal característica que se destaca na comparação entre os países latino-americanos e os países desenvolvidos é que a formação profissional e técnica é implementada, nestes últimos, tendo a educação regular, fundamental e média, universalizada (Ciavatta, 1998).⁸ Significa que a formação profissional ocorre a partir de uma base de cultura científica e humanista, diferente dos países latino-americanos ou em desenvolvimento. Nestes, essa base ainda não foi alcançada por todos e, principalmente, pelas populações desfavorecidas socioeconomicamente para as quais se destinam muitos dos programas de formação estrita para o mercado, fomentadas pelas agências internacionais através de acordos acolhidos entusiasticamente pelos governantes desses países.

No Brasil, a descentralização recomendada nos acordos levou à transferência de escolas técnicas do âmbito da Secretaria de Educação

8. Esta seção tem por base o texto (Ciavatta, 2004) que é parte do estado da arte do Projeto de Pesquisa “A formação do cidadão produtivo”, coordenado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, UFF, Niterói, 2001-04.

para a Secretaria de Ciência e Tecnologia (no caso, por exemplo, dos estados de Rio de Janeiro e de São Paulo), ao financiamento preferencial do Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP) para o “segmento comunitário”; à “diferenciação para cima” transformando as escolas técnicas federais em centros de educação tecnológica para formação em nível superior, de tecnólogos. Com a volta à democracia, o Chile, que foi o “laboratório” da implementação das políticas neoliberais nos anos 1970 e 1980 na América Latina, retorna ao objetivo de integrar os estudos acadêmicos aos profissionais, enquanto o Brasil e a Argentina “assumem o lugar de laboratórios daquelas medidas”. (Cunha, 2000, p. 68)

Weinberg (1999) aponta algumas virtudes e alguns defeitos dos sistemas latino-americanos analisados: entre as virtudes, contrapondo-se ao antigo enfoque baseado na oferta a partir das instituições nacionais, está a aproximação com as demandas do mercado e da sociedade, o aumento da oferta privada de capacitação e a cultura da avaliação dos resultados. Entre os defeitos, alerta que o mercado atua com uma visão de curto prazo que não pode substituir políticas de longo prazo, como requerem os processos educacionais. Deve-se combinar o ajuste entre políticas de oferta e demanda de capacitação com políticas de longo prazo.

O autor cita a tentativa de consenso na região sobre as condições de equidade dessas políticas, admitindo-se que a expansão e a diversificação da oferta formativa não implicam maiores níveis de equidade; as políticas de formação e de desenvolvimento econômico sinalizam a elevação dos níveis de produtividade e de competitividade e não, necessariamente, de qualidade.

A formação profissional passou a ocupar um lugar estratégico nos sistemas laborais da região e converteu-se em matéria de negociação nos acordos coletivos. Os maiores esforços sobre inovação, desenvolvimento e transferência tecnológica⁹ ocorrem nos espaços formativos, onde

9. Esta noção de transferência tecnológica parece-nos simplificada. “No caso dos grandes projetos, aqueles que precisam do aval do governo, como as empresas estatais de energia elétrica, o que se aproxima da transferência tecnológica consiste em dominar o conhecimento para operar, fazer manutenção, poder alterar os parâmetros do sistema ou do equipamento e, dependendo do caso, aprender a fabricar. Processo que difere do caso das montadoras automotrizes cujos projetos vêm prontos das matrizes do exterior” (depoimento do eng. A. C. Pantoja Franco, Rio de Janeiro,

a unidade de atenção não é apenas o trabalhador, mas as unidades produtivas, os setores e cadeias produtivas e de serviços, de onde advém o foco da educação profissional nas necessidades empresariais. De outra parte, o caráter educativo da formação profissional vincula-se ao conceito de “educação permanente”, como, por exemplo, na educação de adultos.

Nos países desenvolvidos, além da articulação entre os sistemas regulares de formação e os programas de formação profissional, entre ministérios e outras instâncias da vida do país, observa-se que o dualismo social e educacional (inerente ao mundo capitalista) é atenuado pelas conquistas sociais que garantem melhor educação e melhores condições de trabalho ou de suporte do Estado na situação de desemprego. São também menores e parecem ser socialmente irrelevantes (como no caso da Alemanha), os preconceitos advindos da divisão trabalho manual/trabalho intelectual.

Para pensar a integração, Barone (1998) salienta algumas idéias importantes. A formação em oficinas não se destina à simples formação do trabalhador manual, mas ao domínio de técnicas para conduzir à habilidade para a resolução de problemas. No Brasil, falta-nos uma base cultural que tome a integração como um valor, tanto para criar através do desenho, da informática etc., como para remontar artefatos tecnológicos, de modo a deixar de ver o trabalhador sempre como um subalterno, um homem, uma mulher sujeitos à secular dominação.

4. Trabalho, ciência e cultura: núcleo básico do currículo integrado

Os anos 1980 foram ricos de discussões se o trabalho é sempre educativo ou em que condições o trabalho (palavra cuja origem é o *tripalium*, é tortura, sofrimento, como lembra Nosella (1992) pode ser educativo.

set. 2004, apud Ciavatta, 2004, p. 9). Para Altvater (1995), que analisa o modelo de industrialização e as relações Norte e Sul, além do caráter destrutivo de algumas tecnologias, argumenta que “os sistemas industriais não constituem apenas artefatos técnicos que podem ser levados de um local para outro pela transferência de tecnologia (...). As tecnologias transferidas não revelam em que contexto se desenvolveram e que qualificações, competências culturais e hábito social necessitam para poderem ser aplicadas com sentido [...]” (pp. 25-6).

O debate, com forte presença dos textos gramscianos, avançou com a concepção de Lukács (1978) sobre a ontologia do ser social, que recupera e amplia a compreensão do trabalho em Marx.

O autor compreende o trabalho como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais. É o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista.

Para pensar sobre o trabalho e sua relação com a educação, valemos, também, do conceito de mundo de trabalho (Hobsbawm, 1987), que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Evoca-se com isso o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria. (Marx, 1980, p. 79 ss.) É a partir desta distinção básica que entendemos o trabalho como princípio educativo.

Para a pesquisadora mexicana Ema de León (1993), o ato de empreender a busca do conhecimento “sustenta-se na interrogação de como o ser humano transcende as limitações próprias de seu gênero e do ambiente social e natural, para atuar no curso de sua existência e de seu futuro”. O que torna esse empreendimento “um processo deliberado de apropriação da realidade, que leva à revelação dos desafios nos quais a capacidade de atuação pode encontrar seu sentido” (p. 93).

Este sentido transcendente da educação como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade, pode

estar oculto na negativa secular da educação do povo na sociedade brasileira, sempre escamoteada, por um meio ou outro, na sua universalização. E pode estar no dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na segmentação dos currículos, separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação *omnilateral*.

Destaca-se a importância de as escolas produzirem, dentro de suas realidades e de forma participativa, seus currículos e propostas político-pedagógicas:

“A política curricular é um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados — em suma, de culturas. É também a maneira de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável. (...) Tais políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. (Brasil, 2003, p. 35)

Estas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, em imposição, através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira (Frigotto, 1999).¹⁰

A lógica multidisciplinar, sobre a qual, historicamente, se baseou o currículo escolar, “foi condenada como uma lógica de fragmentação do saber”. Definiu-se a renovação metodológica tendo por base as competências a serem desenvolvidas pelos alunos. E as disciplinas deveriam ser eliminadas do currículo para dar lugar à aprendizagem por projetos, por problemas etc. No entanto, o conhecimento e o ato de conhecer se fazem

“mediante a compreensão dos conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino. A compreensão dos funda-

10. Edith Frigotto destaca, como mecanismos que induzem ao constrangimento obrigatório, entre outros, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), montado a partir dos PCNs, a política do livro didático e a formação nacional dos professores da Educação Básica em serviço.

mentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos, exige que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas”.

De onde se conclui que a eliminação das disciplinas anula a especificidade das ciências e compromete a aquisição de conhecimentos como um todo (Ramos, 2003).¹¹

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno.

5. A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade

Há uma expressão entre séria e jocosa que diz que embora o mundo tenha se transformado, as escolas continuam a educar como antes, como séculos atrás. Descontado o exagero crítico da afirmação, vemos, com certa decepção, que, em razão de seu deterioro, já não se pode dizer, como diz o povo, que “aí tem um fundo de verdade”. A imagem da escola pública, hoje, está extremamente alterada pelas próprias condições do exercício do que seria a educação: o acesso à leitura e à escrita e às abstrações matemáticas para ler os códigos do mundo, para conhecer os fundamentos sociais e científico-tecnológicos dos fenômenos que produzem a vida e a morte, a criação e a destruição presentes em todas as culturas e nas artes.

Quando falamos em formação integrada, fazemos apelo a esse sentido profundo da humanização de todo ser humano e nos deparamos

11. Por tecnologia entendemos um conjunto de conhecimentos que se aplicam a determinado ramo de atividade, como, por exemplo, tecnologia mecânica, tecnologia elétrica, tecnologia eletrônica. Por técnica entendemos a parte material ou o conjunto de processos de uma arte ou habilidade para executar ações, como, por exemplo, técnica cirúrgica, técnica jurídica etc.

com mundos que parecem ruir uns atrás dos outros frente às guerras, à violência desencadeada, à aceleração do tempo e da comunicação, às inversões do valor da vida e do trabalho que adentram nas escolas corroendo seu sentido educativo.

Portanto, é apenas uma meia-verdade que as escolas continuam a educar como antes. Entre outras coisas, mudaram as condições materiais do trabalho do professor, mesmo que, idealmente, declarem-se os mesmos os fins da educação: a socialização para a vida em sociedade e o domínio dos conhecimentos, dos saberes e de muitos dos fazeres assimilados secularmente pela humanidade.

O que nos leva à pergunta: qual a memória que se tem da escola? Como cada instituição se reconhece no torvelinho das transformações aceleradas em curso? Como interpretam as transformações do mundo do trabalho e, de modo especial, a educação profissional e o ensino técnico? Como professores e alunos se reconhecem em meio às contradições entre o que esperam, o que desejam e o que conseguem fazer? Como as famílias interpretam esses múltiplos significados que emergem das palavras e das ações de seus filhos? Queremos nos deter sobre esse rio do tempo que é a memória e o lugar que ocupa na escola, permitindo aflorar lembranças e formas de ser que constituem sua identidade.

O historiador francês Pierre Nora (1984) desenvolveu uma importante reflexão sobre “os lugares de memória”, que são os arquivos, as bibliotecas, os dicionários, os museus, cemitérios e coleções, assim como as comemorações, as festas, os monumentos, santuários, associações, testemunhos de um outro tempo, “sinais de reconhecimento e de pertencimento a um grupo” em uma sociedade onde tende-se a perder os rituais, a dessacralizar as fidelidades particulares, onde se nivela por princípio e tende-se a reconhecer apenas indivíduos iguais e idênticos. (p. xxiv)

O autor inicia sua reflexão pela aceleração da história no mundo atual. Descarta-se o passado cada vez mais rapidamente, perde-se a visão da totalidade, há uma ruptura de equilíbrio. Com isso cresce a curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia neste momento particular da história. É uma memória dilacerada que se confunde com a ruptura com o passado, e “o sentimento de continuidade torna-se residual aos lugares de memória”. (ibid., p. 1)

Por ser um espaço ocupado pela infância e a juventude, cujo sentimento do passado é quase inexistente, a escola (que não é citada pelo historiador), parece ser um lugar de memória ainda mais esmaecido. No entanto, esse sentimento aflora com o passar do tempo, e até a vivência com os colegas de infância e de juventude tornam-se, mais tarde, densos "lugares de memória", contribuindo para a construção de uma identidade singular e, ao mesmo tempo, coletiva, como pertencimento a um tempo, a um grupo com as marcas desse tempo. "Segurar traços e vestígios é a forma de contrapor-se ao efeito desagregador da rapidez contemporânea [...] em que o passado vai perdendo seu lugar para um presente eterno com a ameaça da perda da identidade". (D'Alessio, 1993, p. 97)

Michel Pollack (1989) trata com propriedade o tema da memória e do esquecimento na construção da identidade dos grupos.¹² O autor analisa diversos grupos sociais e as "memórias subterrâneas" ou marginalizadas, e como estas memórias competem na consolidação de uma história, de uma versão, do papel de determinado grupo social, na preservação ou no esquecimento de certos fatos e de seus significados. Pollack destaca o que ele chama de trabalho de "enquadramento" da memória que reinterpreta continuamente o passado em função dos embates travados no presente, em função da identidade dos grupos detentores dessa memória. Em um segundo texto (Pollack, 1992), trata, especialmente, dos processos e dos atores que intervêm na formalização e consolidação da memória. O autor destaca a importância da história oral para o afloramento das "memórias subterrâneas" represadas pelas posições da ordem social.

Velho (1988) busca articular memória e projeto: a primeira dá uma visão retrospectiva do passado; o segundo permite uma visão prospectiva, projetando o futuro, ambos contribuindo para situar o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações dentro das conjunturas de vida, na sucessão das etapas de sua trajetória.

O autor aborda a noção de projeto a partir das idéias de Alfred Schutz, para quem o projeto é uma "conduta organizada para atingir

12. Estas reflexões são parte, originalmente, de CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens. A fotografia como fonte histórica* (Rio de Janeiro: 1900-1930). Rio de Janeiro: DP & A, 2002, pp. 32-4.

finalidades específicas", seja de um grupo social, um partido, ou outra categoria.¹³ A possibilidade de formulação e de condução de projetos dependeria da consciência e da valorização de uma individualidade singular, baseada em uma memória capaz de dar consistência à biografia. É a memória que permite uma visão retrospectiva mais ou menos organizada da trajetória ou biografia, sendo o projeto a antecipação no futuro dessa trajetória ou biografia, na medida em que busca através do estabelecimento de objetivos, a organização dos meios através dos quais esses objetivos poderão ser atingidos.

Para Velho, a memória é fragmentada, e o sentido de identidade do indivíduo depende, em parte, da organização desses fragmentos. O projeto, expresso através de conceitos, palavras, categorias, seria um instrumento básico de organização desses fragmentos e de negociação da realidade com outros atores sociais, individuais ou coletivos.

A sociedade fomenta uma multiplicidade de motivações, produzindo a necessidade de projetos, inclusive contraditórios ou conflitantes. O projeto seria um meio de comunicação, expressão, articulação de interesses, objetivos, sentimentos, aspirações. O projeto é dinâmico e está sendo elaborado permanentemente, reorganizando a memória do indivíduo, dando-lhe novos sentidos e significados, o que repercute em sua identidade. A idéia de que a memória é seletiva pode ser explicada pela dinâmica dos projetos e da construção de identidades, que mantêm o passado em permanente reconstrução.

Com isso queremos dizer que a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma "um lugar de memória".

13. SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, apud VELHO, op. cit., pp. 122-3. Ressalvamos o referencial teórico centrado no indivíduo utilizado por Velho e por Schutz. De nosso ponto de vista, esta não é apenas uma questão do indivíduo, estritamente falando, mas uma construção social, produzida na vida em sociedade, nas múltiplas relações que o constituem.

A reforma do ensino médio e profissional dos últimos anos certamente trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu. Nisto, novas identidades foram também se tecendo. Cabe saber até que ponto as comunidades escolares têm consciência disso, qual a memória que preservam e qual a história que constroem sobre si próprias.

Assim, para que as escolas sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto político-pedagógico, assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam a própria história. Que reconstituam e preservem sua memória, compreendam o que ocorreu consigo ao longo dos últimos oito anos de reforma e, então, a partir disto, possam decidir coletivamente para onde querem ir, como um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional. E, então, reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança.

6. À guisa de conclusão — Pressupostos para a formação integrada

Face à realidade e às possibilidades da educação profissional tal como existe em nosso sistema educacional, apresentamos alguns pressupostos para sua realização como formação integrada e humanizadora.

a) *O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrente os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes, e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de Educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho.*

Mas se a educação de jovens e adultos não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho, ela não pode ser alheia às

suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Em conseqüência, os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais não é um dado desprezível, pelo contrário, é parte do processo educativo.

Conhecendo algumas experiências de educação integrada da região *Emilia-Romagna* (Itália), vimos que o trabalho se efetiva considerando dois pólos principais, a educação básica dos jovens e as oportunidades locais de trabalho que são objeto de estudos e de acompanhamento. A fábrica é reconhecida por seus interesses de produtividade, mas a educação dos jovens estudantes não pode estar submetida estritamente a esses interesses, ao tempo breve do mercado. É significativo o exemplo da formação integrada que o poder público busca implantar onde se tem, como base, a garantia da educação pública fundamental e média universalizada e, como parâmetros norteadores, a justiça social e o desenvolvimento econômico local. (Bastico, 2004)¹⁴

b) *Manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades. Isso supõe um permanente esforço para superar o dualismo na forma de impedimentos legais explícitos ou de mecanismos disfarçados na ausência de meios*

14. No Brasil, diante do grave déficit de oferta de Educação Média pública de qualidade no país, e em contraste com os estados (Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina) que assinaram convênios com o MEC para levar adiante projetos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, o governo dedica-se à iniciativa *ad hoc* de criar Escolas de Fábrica que operam em sentido contrário à formação integrada, com viés assistencialista, à semelhança do Programa Primeiro Emprego: "Inicialmente, o MEC vai selecionar projetos para criar 500 unidades formadoras em empresas comerciais, industriais e de serviços, num investimento total de R\$ 25 milhões neste ano. Os recursos são do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) [...]. A Escola de Fábrica pretende garantir a formação profissional inicial de jovens de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio. As empresas serão responsáveis pela infra-estrutura física e pelos recursos humanos, além dos custos de implantação das unidades. Também deverão fornecer alimentação, uniformes e transporte aos alunos. O MEC ficará responsável, nos dois primeiros anos do projeto, pelo financiamento da bolsa do aluno durante o curso, que tem duração prevista de seis meses. A meta do MEC é criar uma rede de escolas organizadas por unidades gestoras — organizações não-governamentais e da sociedade civil —, que implantarão unidades nas empresas com produção técnico-pedagógica, acompanhamento e gestão, incluindo a avaliação e a certificação dos alunos. As 79 unidades gestoras credenciadas apresentaram projetos em conjunto com 725 empresas de 19 estados" (BRASIL. MEC. SETEC, 2005).

materiais para cumprir as duplas jornadas de escola e trabalho como requer a dupla matrícula. Outros mecanismos pelos quais o dualismo opera são a má qualidade da educação no sistema público de ensino e a ilusão das políticas de acesso sem meios para a permanência no sistema educacional; a omissão diante da necessidade de políticas públicas (com legislação pertinente, garantia orçamentária e continuidade) que levem ao aumento da escolaridade.

c) *A adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica.* Esta é outra questão que pudemos apreciar nos processos de busca de formação integrada nas experiências de escolas do município de Modena, na região *Emilia-Romagna*. É preciso que se discuta e se procure elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.).

d) *Articulação da instituição com os alunos e os familiares.* As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. Observamos, nessas experiências, que a escola deve levar em conta a visão: 1) que os alunos têm de si mesmos, 2) das possibilidades de inserção social e laboral que o mundo externo lhes oferece e 3) das modalidades formativas oferecidas pela escola. O que exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização.

A escola não pode estar alheia às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional completo, efetivo. Primeiro, as necessidades dos alunos para cumprir um percurso de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

Como elemento aglutinador, gerador de coesão social, a escola deve se tornar um lugar de memória, de resgate das identidades, da com-

preensão do presente, incorporando as dificuldades, as lutas e as conquistas do passado, suas representações na forma de imagens e de documentos, seus símbolos carregados de história e de significados.

e) *O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa.* Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante. Implica buscar professores abertos à inovação, disciplinas e temas mais adequados à integração. Uma idéia em curso que parece deflagrar processos criativos nesse sentido é a articulação arte e ciência. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano.

Assim se gera o conhecimento, a ciência e a cultura como parte do aperfeiçoamento que a atuação sobre a natureza produz, e o trabalho se torna princípio educativo, evidenciando a relação entre ciência e produção e as implicações da divisão técnica e social do trabalho. A integração entre o ensino médio e o ensino técnico pode atuar, também, como compromisso ético-político de preparação dos jovens das classes trabalhadoras para ganhar autonomia face ao mundo do trabalho e para ter condições de prosseguir os estudos. (Ramos, 2004)

f) *Resgate da escola como um lugar de memória.* Sucessivas reformas, concebidas e induzidas pelas autoridades educacionais, e carências materiais diversas no exercício da profissão, traduzem-se em uma dificuldade intrínseca, às escolas e a seus professores, de pensarem de modo orgânico e criativo projetos autônomos de educação. É um elemento pedagógico importante de coesão e de aglutinação de esforços. O desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres.

g) *Garantia de investimentos na educação.* Não se faz boa educação, e nenhum país oferece aos seus cidadãos bons serviços sociais, sem uma

opção clara pela garantia dos investimentos que permitam a oferta pública e gratuita dos mesmos. Nosso país se ressentiu do cumprimento das leis, a exemplo os investimentos mínimos para a educação, pela União, pelos estados e municípios, previstos na Constituição Federal. Ressente-se da distribuição de recursos para o ensino médio público e gratuito, para a educação de jovens e adultos, incluindo a educação profissional.¹⁵

Estes são pressupostos que supõem a valorização e a integração das diversas instâncias responsáveis pela educação no país como um todo e nos estados. Supõem investimentos intelectuais, morais e financeiros, a administração inteligente de todo o processo e o envolvimento de alunos e professores em um horizonte comum. Deslindar a realidade do possível na formação integrada supõe o desafio da experimentação, da avaliação e da pesquisa de acompanhamento dos sucessos e dos limites de cada experiência.

No Brasil, hoje, há um déficit de pesquisa para conhecer os estragos e as conquistas deflagradas com a imposição do Decreto n. 2.208/97. A sua revogação e a aprovação do Decreto n. 5.154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada.

Há a urgência das massas por um novo ordenamento social. A educação é uma instituição necessária para incorporar a população a todo tipo de transformação social, efetiva, que se pretenda. Se, como é sobejamente conhecido, a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é um recurso relevante para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país.

15. Análise detalhada sobre o não-cumprimento do que determina a Constituição sobre o financiamento à educação e outras questões afins encontram-se, entre outros, em Oliveira, 2001 e Pinto, 2002.

Referências bibliográficas

- ALTVATER, Elmar. *O preço da riqueza*. São Paulo: UNESP, 1995.
- BARONE, Rosa E. M. "Formação profissional; uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir da experiência internacional". *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, 24 (1): 13-25, jan./abr. 1998.
- BASTICO, Mariângela. Palestra sobre a *Istruzione e formazione del sistema integrato*. Niterói: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 13 de agosto de 2004.
- BRASIL. Projeto de Lei n. 1.258-a, de 1988 (Do Sr. Octávio Elísio), in: *Diário do Congresso Nacional*, Suplemento ao n. 175, de 25/1/1991, 282 pp.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. Escola de fábrica seleciona parceiros. *Notícias SETEC*, n. 76, 24 a 30 de janeiro de 2005. Disponível em setec@mec.gov.br em 21 de janeiro de 2005.
- _____. *Ensino médio: construção política*. Síntese das salas temáticas. Brasília: MEC-SEMTEC, 2003.
- CIAVATTA, Maria. "Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália". In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 100-137.
- _____. Os estudos comparados em formação profissional. Niterói: UFF, 2004, mimeo.
- _____. "Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica". V Congresso Nacional de Educação (CONED), Recife, 2 a 5 de maio de 2004, mimeo.
- _____. "Quando nós somos o outro. Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados". *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, XXI (72): 197-230, 2000.
- CUNHA, Luiz A. "Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile". *Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, (111): 47-70, dez. 2000.
- D'ALESSIO, Márcia M. Memória; leituras de M. Halbwachs e P. Nora. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 13 (25/26): 97-103, set.92/ago. 93.
- FRANCO, Maria Ciavatta. *O trabalho como princípio educativo*. Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ. Tese de Doutorado em Ciências Humanas — Educação, 1990.

- FRANCO, Maria Ciavatta. A escola do trabalho — A fotografia como fonte histórica. In: MAGALDI, Ana Maria et alii. *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSEF, 2003.
- FRIGOTTO, Edith. *Construção curricular e demarcação discursiva: gênese e afirmação da proposta Escola Cidadã de Porto Alegre*. Tese. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1999 (Doutorado em Educação).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "Trabalho — educação e tecnologia: treinamento polivalente ou educação politécnica?" In: SILVA, Tomaz T. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. "A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita". *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.
- HOBBSAWM, Eric J. *Mundos do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- LEÓN, Emma. "La educación: una problematización epistemológica". *Revista Mexicana de Sociología*, México, LIII (4): 93-106, oct. dic. 1991.
- LUKÁCS, George. "As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem". *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, n. 4, 1978, p. 1-18.
- MACHADO, Lucília. *Politecnia: escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mário A. *História da Educação*. Da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- _____. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, Karl. *O Capital*. "Crítica da economia política". Livro I. "O processo de produção do capital", v. I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- NORA, Pierre. "Entre mémoire e histoire: la problematique des lieux". In: _____. *Les lieux de mémoire I — La République*. Paris: Gallimard, 1984.

- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PINTO, José Marcelino de R. "Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)". *Educação e Sociedade*, CEDES, Campinas, 23 (80): 109-36, set. 2002.
- OLIVEIRA, Romualdo P. de e ADRIÃO, Thereza (orgs.). "O financiamento da educação". In: *Gestão, financiamento e direito à educação*. São Paulo: Xamã, 2001, 89-118.
- POLLACK, Michel. "Memória, esquecimento e silêncio". *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 3 (3): 3-15, 1989.
- _____. "Memória e identidade social". *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 5 (10): 200-12, 1992.
- RAMOS, Marise. "Conhecimento e competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos". *Revista do Ensino Médio*, MEC, Brasília, 1 (2), out./nov. 2003.
- _____. "Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado". *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RODRIGUES, José. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói: EDUFF, 1998.
- ROSSI, Paolo. *Naufrágios sem espectador. A idéia de progresso*. São Paulo: UNESP, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/FIOCRUZ, 1989.
- _____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8ª ed.. Campinas: Autores Associados, 2003.
- THOMPSON, E. P. "Patrícios e plebeus". In: _____. *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *A formação da classe operária inglesa*. A força dos trabalhadores, v. III, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VELHO, Gilberto. "Memória, identidade e projeto. Uma visão antropológica". *Revista TB*, 95 (119/126): 119-26, out./dez., 1988.
- WEINBERG, Pedro D. "La formación en América Latina y el Caribe a finales del milenio". *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, 25 (2): 3-17, maio/ago. 1999.

4

Possibilidades e desafios na organização
do currículo integrado*

Marise Ramos

Introdução

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia. Neste texto, discutiremos as possibilidades e desafios na elaboração de uma proposta curricular na perspectiva da formação integrada¹ baseada na concepção materialista dialética de conhecimento.

* Este texto visa discutir problemática do currículo integrado especificamente a partir da relação trabalho-educação, e não do campo do currículo. Sua motivação reside na tentativa de debater e elucidar questões apresentadas por professores de sistemas de ensino com os quais temos discutido o desafio de integrar os ensinos médio e técnico.

1. Conforme afirma Ciavatta (2005), como formação humana, a formação integrada busca "garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos".

Discutiremos, também, a necessidade de o currículo integrado superar a dicotomia entre conteúdos e competências, compreendendo que os primeiros não são conhecimentos abstratos desprovidos de uma historicidade, nem são insumos para o desenvolvimento de competências. O sentido das competências, por sua vez, é delimitado pela utilidade que têm os conhecimentos na realização de ações práticas.

Os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, não se superam pela substituição das disciplinas pelas competências; ao contrário, esta perspectiva agrava a dualidade. É preciso compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular.² Igualmente, é preciso compreender os novos limites trazidos pela pedagogia das competências, motivo pelo qual defenderemos também a necessidade de se superá-la e de se redefinir a relação entre conteúdo e método na integração de conhecimentos considerados gerais e específicos.

Aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. O real é tanto material — a natureza e as coisas produzidas pelos homens — quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si. É pela relação homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares.

A produção da existência humana, portanto, se faz mediada, em primeira ordem, pelo trabalho (Mészáros, 1981). Primeiramente, como característica inerente ao ser humano de agir sobre o real, apropriando-se de seus potenciais e transformando-o. Por isto o trabalho é uma categoria ontológica: é inerente à espécie humana e primeira mediação na

2. Para compreensão sobre a estabilidade do currículo disciplinar, sugerimos a leitura de Lopes (2002).

produção de bens, conhecimentos e cultura (Lukács, 1978). Numa segunda dimensão está o trabalho nas suas formas históricas, que na sociedade capitalista caracteriza-se como trabalho assalariado. Vendendo sua força de trabalho a outrem, o trabalhador recebe um valor por meio do qual ele pode satisfazer suas necessidades básicas. Nesta sociedade, a satisfação dessas necessidades tende a se reduzir à sua reprodução material. Mas o direito à plena existência humana não permite transgredir as condições necessárias para que o ser humano viva inteiramente como ser social e, por isto, cultural.

Na base da produção material da existência humana está o desenvolvimento econômico, configurado por formas específicas de se utilizar a força de trabalho das pessoas para produzir valores de uso e de troca (mercadorias) e, a partir dessas, a riqueza (e a pobreza) social. Portanto, as pessoas, para serem socialmente produtivas, tornam-se capazes de se inserir nos processos de produção, desenvolvendo atividades específicas que as permitam ser reconhecidas como trabalhadoras. Para isto, devem apropriar-se de conhecimentos necessários ao desempenho dessas atividades. Se a educação básica é o processo pelo qual as pessoas têm acesso aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivem, por meio de uma formação específica, que em nosso sistema educacional se nomeou como "educação ou formação profissional", as pessoas se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção. Por isto, o direito à educação em todos os níveis e modalidades é uma das condições fundamentais para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano.

Com base no exposto, o objetivo deste texto é discutir as possibilidades e os desafios na organização do currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico sob os seguintes pressupostos: a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que consi-

dere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. ✓

↳ Não sincretiza metodologia

1. O papel da escola e da formação profissional sob a cultura industrialista

Raymond Williams, em seu livro *The long revolution*, analisa as disputas em torno do currículo, durante o século XIX, capitaneadas por três grupos distintos: os educadores públicos, os humanistas tradicionais e os industrialistas. O primeiro grupo defendia o ensino público de massa, enquanto o segundo grupo advogava o ensino em termos de uma cultura mais desinteressada, desvalorizando os saberes científicos e técnicos. O último grupo lutava por um currículo de caráter mais utilitarista, voltado para as necessidades do mundo do trabalho (Santos, 1999). A partir dessas discussões se definiam critérios para a seleção dos saberes escolares, predominando os interesses de um ou de outro grupo, de acordo com as relações de poder presentes no campo.

O avanço das relações capitalistas de produção conferiu destaque ao conhecimento científico e tecnológico, fazendo a escola se comprometer com uma formação adequada à cultura industrialista (Gramsci, 1991a). A tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diferentes foi gerando a necessidade de formação de pessoas com conhecimentos e destrezas para o exercício do trabalho. À medida que as técnicas se aprimoraram, condensaram-se em ofícios comuns aos processos diversificados de produção, dando origem às profissões. Devido à divisão técnica e social do trabalho, associada à separação entre trabalho manual e intelectual, as profissões pas-

saram a ser classificadas de acordo com o seu nível de complexidade, que, por sua vez, se relacionou com o nível de escolaridade necessário ao desenvolvimento de cada uma delas.

Inscritas no projeto burguês de progresso e de modernidade e sob a égide dos padrões tayloristas-fordistas, as profissões, em sua dimensão econômica, foram fortemente associadas ao princípio da eficiência técnica, especialmente no pós-guerra, quando o uso da ciência como força produtiva atingiu seu ápice. A administração científica dos tempos e movimentos de Taylor foi a materialização desses princípios, que se inicia na produção de bens e serviços e se alastra para todas as dimensões da vida moderna, incluindo a escola.

Levados para a organização do trabalho escolar, esses princípios fundamentaram o currículo. O padrão de eficiência foi deduzido a partir da observação dos próprios processos de trabalho, tendo o currículo a finalidade de corrigir deficiências dos indivíduos, quer sejam culturais, pessoais ou sociais, que poderiam comprometer o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho (Bobbit, 1918). Desses padrões originaram-se, também, os métodos de análise ocupacional utilizados para a elaboração de currículos da formação profissional que, ainda hoje, com novas conotações, são recuperados para identificar as competências a ser adquiridas pelos trabalhadores para se tornarem empregáveis.

Os princípios lógicos de planejamento curricular foram elaborados precisamente por Tyler (1950), determinando-se os fins educacionais e os objetivos de ensino, dirigidos e controlados mediante a seleção de conteúdos e metodologias baseados em funções sociais e profissionais, seguidos de avaliação.

No caso da educação profissional, a complexificação do trabalho industrial fez com que o sentido do saber profissional fosse dado não somente pela habilidade técnica, mas pela habilidade técnica baseada numa teoria subjacente. A existência de uma teoria subjacente significava que ninguém poderia tornar-se um profissional sozinho, mas precisaria ser treinado e certificado por outros profissionais. O profissionalismo, portanto, passou a se basear na habilidade técnica, no conhecimento teórico que subjaz à habilidade e na aceitação por uma comunidade de outros profissionais.

Daí a necessidade de se “teorizar” as atividades práticas, buscando-se, em certa medida, suas bases científicas,³ o que levou à aproximação da formação técnica com as ciências da formação geral. Essa aproximação, entretanto, seguiu a hierarquia positivista das ciências⁴ e a racionalidade taylorista-fordista de produção, de modo que a formação profissional passou a obedecer a uma seqüência clara e linear: fundamentos seguidos por métodos e esses seguidos pela experimentação. As disciplinas tomaram um caráter abstrato e fixo próprio dos currículos fragmentados que criticamos freqüentemente e que buscamos superar, no plano do possível, com a proposta do currículo integrado.

Em relação à formação geral, o objetivo que a orientava era o acesso aos conhecimentos sistematizados que possibilitassem aos estudantes o prosseguimento de estudos. Neste caso, o currículo era elaborado transpondo-se os conceitos didaticamente dos campos científicos para as disciplinas escolares, segundo parâmetros de legitimação dados pelos exames de acesso ao ensino superior. A fragmentação e a abstração disciplinar não deixou de caracterizar também esse tipo de formação.

Sob a cultura industrialista do projeto nacional-desenvolvimentista e num contexto de pleno emprego, a razão de ser da educação brasileira esteve predominantemente centrada no mercado de trabalho. Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a “vida”.

3. Tem-se, então, por exemplo, que na formação do Técnico em Química, antes de dominar as técnicas de laboratório, era preciso conhecer os princípios da Química; para um Técnico em Eletrônica, os procedimentos de um conserto eletrônico requerem conhecer os princípios da Física; ou para o Técnico em Enfermagem, sobre um procedimento de assistência à saúde e os princípios da Biologia.

4. Essa hierarquia se caracteriza pela preeminência da Matemática, como a origem de toda a teoria, junto com a Física como a Ciência primeira, esta seguida pela Química, Biologia, Psicologia e outras Ciências Sociais.

Esta foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB (Lei n. 9.394/96). Sob determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco do conhecimento especializado do trabalhador e mais uma capacidade de agir diante dos imprevistos.

Em síntese, em nenhuma dessas perspectivas o projeto de formação esteve centrado na pessoa humana. Um outro projeto de sociedade exige recolocar o foco do projeto educacional sobre os sujeitos e os conhecimentos que permitem compreender e transformar a realidade em que vivem. Neste projeto encontra-se também a formação profissional, posto que a compreensão e a transformação da realidade implica a capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, política e cultural. É sob essa perspectiva que discutiremos a possibilidade e o desafio de organização do conhecimento num projeto pedagógico que integre trabalho, ciência e cultura nos planos da formação geral e profissional.

2. A relação conteúdo e método no currículo integrado: uma abordagem epistemológica em confronto com a pedagogia das competências

O elemento mais provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas a partir das reformas dos anos de 1990 foi a noção de competências, contrapondo-se às disciplinas.⁵ Pelo fato de a competência implicar

5. Uma análise crítica sobre a pedagogia das competências está em Ramos (2001), quando concluímos que a noção de competência tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos à perspectiva da formação humana. Seu caráter ideológico visa a conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e de relações sociais, desviando os processos educativos dos horizontes de construção de uma concepção crítica de mundo.

a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Desta forma, a organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento. Mais adiante demonstraremos que a noção de competências promove, na verdade, a desintegração curricular.

Também a crítica ao ensino transmissivo de conteúdos reverberou na pedagogia das competências. Em tese, essa pedagogia seria centrada mais na aprendizagem do que no ensino, dando espaço para a construção significativa do conhecimento. Essas perspectivas desencadearam proposições metodológicas, das quais a mais difundida foi o trabalho por projetos. Segundo Hernández (1998), os projetos normalmente têm a adesão dos pedagogos devido à promissora possibilidade de superar, no plano metodológico, a fragmentação disciplinar e o ensino transmissivo, levando a uma visão integradora do currículo.

O que a pedagogia das competências não considera, entretanto, é que os problemas a que se propõe resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, têm um fundo epistemológico que, se não for compreendido, desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação.

Argumentos para a integração curricular, dos quais as reformas educacionais se valeram para difundir a pedagogia das competências, não são novos. Santomé (1998), por exemplo, explica que a denominação de *currículo integrado* tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. Segundo ele, o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas

de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

A idéia de integração em educação é também tributária da análise de Bernstein (1981). Segundo este autor, a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.

A proposta de integração que defendemos incorpora elementos das análises anteriores, mas vai além dessas, ao definir de forma mais clara as finalidades da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. Dois pressupostos filosóficos fundamentam a organização curricular nessa perspectiva.

1. O primeiro deles é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

2. O segundo princípio é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (Kosik, 1978). O que Santomé (*op. cit.*) fala sobre a compreensão global do conhecimento que o currículo integrado pode proporcionar, nós expressaremos como a possibilidade de compreender o real como totalidade.

Desses decorre um terceiro princípio, de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico — forma como a realidade se manifesta — e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem: "o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado" (Marx, 1978, p. 117).

A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são "arrancadas" de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento.

Portanto, o conhecimento não é de coisas, entidades, seres etc., mas sim das relações que se trata de descobrir, apreender no plano do pensamento. São as apreensões assim elaboradas e formalizadas que constituem a teoria e os conceitos. A Ciência é a parte do conhecimento mais bem sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência.

Dependendo da concepção epistemológica que embasa a produção de conhecimento, a interdisciplinaridade aparecerá ou não como uma necessidade e como um problema (Frigotto, 1995).

(...) o trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o

exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino. (Id., *ibid.*, p. 33)

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias (Gadotti, 1995, p. 31). O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Contrariamente, a abordagem empirista e mecanicista, para a qual a interdisciplinaridade não é uma necessidade nem um problema, sustentou os currículos tecnicistas centrados na fragmentação disciplinar e na abordagem transmissiva de conteúdos. As disciplinas escolares, sendo consideradas como acervos de conteúdos de ensino, isoladas entre si e desprendidas da realidade concreta da qual esses conceitos se originaram, não permitem compreender o real. Sob essa concepção epistemológica, qualquer tentativa metodológica de se realizar a interdisciplinaridade não passará de estratégias para relacionar mecanicamente fatos e conceitos.

Compreendendo que o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, não

será a pedagogia das competências capaz de converter o currículo em um ensino integral. Isto porque os pressupostos epistemológicos que a fundamentam opõem-se radicalmente aos que sustentamos em nossa abordagem.

2.1. A pedagogia das competências na (des) integração curricular

A pedagogia das competências apóia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação. A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros. Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos a se ensinar.

Malglaive (1994, p. 122) nos explica que as ações observáveis — as atividades — são governadas por outras ações, inobserváveis, mas manifestáveis nas primeiras: as ações mentais. Assim, o par capacidade/atividade corresponde a duas formas de ação: a ação mental, implícita, não observável, correspondente à cognição; e a ação manifesta, explícita, observável, correspondente à atividade. Ainda que sejam mecanismos específicos, capacidade/atividade ou cognição/ação formam uma unidade. Não obstante, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica⁶ cindem essa unidade, à medida que as primeiras descrevem as competências na forma de “ações mentais” (competências cognitivas) e, as segundas, na forma de “atividades” (competências profissionais).

Além disto, afirmar que alguém deve ser capaz de... não diz nada do conteúdo dessa capacidade. Conforme afirma Malglaive (*op. cit.*), permanece a questão de saber o que devem ter adquirido os estudantes

6. Respectivamente Pareceres CNE/CEB n. 15/99 e n. 16/2000 e Resoluções CNE/CEB n. 03/99 e n. 04/2000.

para ser capazes de fazer o que se pretende que eles façam. Se a cognição é uma ação do pensamento e a atividade é uma outra ação orientada pela primeira, são os saberes que permitem conhecer e reconhecer o objeto que se manipula ou as situações que se enfrentam. Esses saberes são tanto os conhecimentos já construídos historicamente e que precisam ser apropriados pelos estudantes, quanto aqueles que, a partir dos primeiros e orientados metodologicamente, permitem a construção de novos conhecimentos.

Concordamos com o autor citado quando este diz que renunciar à definição dos objetivos de formação por meio da enumeração interminável dos ser *capaz de...* não implica renunciar à definição clara de onde se quer chegar com o processo pedagógico; mas se exige aceitar, primeiro, que o desenvolvimento de competências é uma consequência e não o conteúdo em si desse processo e que os efeitos pretendidos com a prática pedagógica podem se constituir no máximo como horizontes, cujos limites se alargam permanentemente na proporção das próprias aprendizagens. Afinal, o homem não é somente um ser cognitivo (capaz de desenvolver os esquemas mentais) mas também epistêmico (cuja natureza compreende a capacidade e a necessidade de conhecer). Sendo assim, os conteúdos da prática pedagógica continuam sendo os saberes a serem ensinados/aprendidos por meio de um processo que, necessariamente, implica a mobilização de capacidades cognitivas, mas não se limita a elas, pois essa mobilização depende dos saberes.

3. A (re)construção de conhecimentos na escola e os fundamentos do currículo integrado

Todo novo conhecimento implica um conhecimento anterior. Esse movimento não se realiza pela simples consideração dos conceitos em sua expressão formal, mas na possibilidade de perceber as múltiplas relações que configuram uma totalidade. Se o processo de (re)construção do conhecimento exige que sejam dados a conhecer os conceitos já elaborados sobre a realidade, a escola cumpre a função de socializá-los e difundir-los, tanto em benefício da própria ciência quanto pelo direito de todos os cidadãos terem acesso aos conhecimentos produzidos. O currículo

escolar, formalmente, faz a seleção desses conhecimentos e o organiza em disciplinas, que têm como referência os campos da ciência.⁷

Discutimos no item anterior que o currículo foi influenciado pelo racionalismo positivista-empirista e pelos princípios tayloristas-fordistas de produção. Na perspectiva dialética, contrariamente, a integração de conhecimentos se faz com o objetivo de reconstruir totalidades pela relação entre as partes. Como o currículo não pode compreender o real em sua totalidade, há que selecionar os conceitos que expressam as múltiplas relações que definem o real. Isto implica definir disciplinas, conteúdos, problemas, projetos etc. que organizarão o currículo escolar. Haveria parâmetros para fazer essa definição? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo integrado?

Segundo Kosik (1978), cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por esta razão, é possível que um fato deponha mais que um outro na explicação do real. Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos.

O princípio de que o trabalho é mediação entre o homem e o objeto a ser investigado/conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado, está no fundamento do método que define, para Gramsci, a escola ativa e criadora (Gramsci, 1991b). Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um "nada" histórico até que passa a se constituir como conhecimen-

7. No campo do currículo compreende-se a especificidade do conhecimento escolar como distinto do conhecimento científico por ser produto da transformação por que passa o segundo para se constituir em objetos de ensino, posto que não ensinamos um conceito inserido no conjunto de problemas e questões que o originam, mas sim de uma forma didatizada.

to que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas.

Assim, é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência na sua historicidade. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico. Histórico porque o trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Dialético porque a razão de se estudar um processo de produção não está na sua estrutura formal e procedimental aparente, mas na tentativa de captar os conceitos que os fundamentam e as relações que os constituem. Esses podem estar em conflito ou ser questionados por outros conceitos.

Sob esse prisma, um processo de produção, como parte de uma realidade mais completa, pode ser estudado em múltiplas dimensões, tais como econômica, produtiva, social, política, cultural e técnica. Os conceitos "pontos de partida" para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como "leis gerais" que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito

apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido de-sarticuladamente da ciência básica.

Por exemplo, o conceito de pH⁸ foi formulado a partir de um tratamento matemático da teoria ácido-base utilizando-se a função logarítmica. O logaritmo, portanto, antes de ser fundamento para o conceito de pH, é um conceito matemático apropriado com finalidades específicas. Além disto o conceito de pH, ao tempo em que é utilizado em técnicas de medida do índice de acidez de soluções, tem um sentido na formação crítica de cidadãos, à medida que sua compreensão possibilita decidir, por exemplo, sobre a pertinência ou não de se ingerir um alimento ácido, ou de se comprar um produto fora do prazo da validade, dentre outras situações. No caso das Ciências Sociais, pode-se ensinar História Política, por exemplo, por um seqüenciamento de fatos ou partindo-se da reflexão sobre o mundo contemporâneo, de suas características produtivas e culturais, chegar ao conhecimento da História sincrônica e diacronicamente.

Obviamente, a organização formal do currículo exigirá a organização desses conhecimentos, seja em forma de disciplinas, projetos etc. Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina. O estudo das Ciências Humanas e Sociais em articulação com as Ciências da Natureza e Matemática, e das Linguagens, pode contribuir para a compreensão do processo histórico-social da produção de conhecimento, mediante o questionamento dos fenômenos naturais e sociais na sua "obviedade" aparente.

Quanto aos estudos no interior de cada disciplina, conforme já discutimos em outro artigo (Ramos, 2002), os saberes científicos, técnicos e operacionais que estão na base dos fenômenos naturais e das relações sociais, e que se constituem em objetos de ensino das diferentes áreas do conhecimento, devem-se organizar em programas escolares considerando que um corpo de conhecimentos obedece às suas próprias regras internas de estruturação. Isso confere à dinâmica escolar determinada ordem mais ou menos condicionante dos discursos

8. "pH", literalmente, significa "potencial hidrogeniônico", sendo um conceito que permite expressar o índice de acidez de uma solução aquosa.

em que se dá a conhecer, além de certa relação de pré-requisitos que devem ser atendidos com vistas à sua aquisição, associada ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 + 1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Tendo essas questões como referência, podemos propor o seguinte movimento no desenho do currículo integrado:

1. *Problematizar fenômenos — fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar —, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc.* Isto significa elaborar questões sobre os fenômenos, fatos, situações e processos identificados como relevantes, com o intuito de desvelar sua essência — características, determinantes, fundamentos — que não se manifestam de imediato à nossa percepção e/ou experiência. Responder às questões elaboradas produzirá a necessidade de se recorrer a teorias e conceitos já formulados sobre o(s) objeto(s) estudado(s) e esses se constituirão em conteúdos de ensino.

2. *Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).* Por exemplo, a construção de uma usina hidrelétrica numa determinada região, problematizada na perspectiva tecnológica evidenciaria teorias, conceitos e procedimentos técnico-científicos predominantemente da Física. Mas, se problematizado na perspectiva ambiental, por exemplo, evidenciar-se-iam questões, teorias e conceitos da Biologia e da Geografia. Mas toda questão ambiental é também econômica e política, portanto, ao ser tratada nessas perspectivas, serão evi-

denciados conceitos das Ciências Sociais. Enfim, nenhuma perspectiva em si esgotaria a totalidade do fenômeno. Por isto, o currículo integrado requer a problematização dos fenômenos em múltiplas perspectivas, mas também uma abordagem metodológica que permita apreender suas determinações fundamentais.

3. *Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.* A possibilidade científico-tecnológica de uma usina hidrelétrica está na transformação de um tipo de energia em outra visando à sua utilização pelas pessoas. A “transformação de energia” é uma lei geral da natureza, a transformação da energia mecânica em elétrica, é uma apropriação humana desta lei geral. A apropriação do potencial da natureza pelos homens é uma característica ontológica, enquanto as necessidades que o levam a fazê-lo da forma e com as motivações que o fazem, e em benefício de que grupos sociais, é uma questão histórica (por decorrência também política, sociológica, econômica). Conhecimentos desenvolvidos nessa dimensão são de formação geral e fundamentam quaisquer conhecimentos específicos desenvolvidos com o objetivo de formar profissionais. Nesta outra dimensão, entretanto, estarão aqueles conhecimentos que, uma vez apropriados, permitem às pessoas formularem, agirem, decidirem frente a situações próprias de um processo produtivo relacionado com a “transformação de energia”, suas características, finalidades etc. Esses corresponderiam a desdobramentos e aprofundamentos conceituais restritos em suas finalidades e aplicações, bem como as técnicas procedimentais necessárias à ação em situações próprias a essas finalidades.

4. *A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.*

Além da redefinição do marco curricular, as opções pedagógicas implicam também a redefinição dos processos de ensino. Esses devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e

estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, entre outros. Isto não se confunde com conferir preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos. Mas os conceitos não existem independentemente da realidade objetiva. O trabalho do pensamento pela mediação dos conceitos possibilita a superação do senso comum pelo conhecimento científico, permitindo a apreensão dos fenômenos na sua forma pensada (Kosik, 1978).

Os processos e as relações de trabalho que os estudantes poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica. Portanto, tê-los como referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites. A diferença de um currículo dessa natureza daquele que se apóia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos que se desdobram metodológica e pedagogicamente.

Considerações finais

Ainda que nossa abordagem tenha se centrado nas dimensões epistemológicas e pedagógicas do currículo integrado, essa discussão é profundamente política, pois pretende interferir nos fundamentos e no sentido da educação dos trabalhadores. Por isto, insistimos na necessidade de se resgatar a centralidade do ser humano no cumprimento das finalidades do ensino médio e da educação profissional.

Por outro lado, a superação da pedagogia das competências a partir da compreensão de seus pressupostos filosóficos e políticos e, por isto, de seus limites para a formação humana, é urgente e pressuposto desta proposta. É preciso repetir que sua reiteração como orientação curricular para o ensino médio e a educação profissional é a negação do ser humano como sujeito pleno de potencialidades e a insistência na adaptação de personalidades à flexibilidade do mercado de trabalho. O currículo integrado que aqui defendemos se opõe radicalmente a isto, afirmando a educação como meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa.

Nosso objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo.

Contraditoriamente ao movimento da sociedade civil, que levou à revogação do Decreto n. 2.208/97 e à promulgação do Decreto n. 5.154/2004, as recentes regulamentações deste último não incorporam os pressupostos da integração.⁹ A demonstração de que não há qualquer nova concepção pedagógica neste Parecer é a compreensão de que a Educação Profissional Técnica de nível médio deva ser oferecida *simultaneamente* e ao longo do Ensino Médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com o da *independência* entre os cursos. Não foi isto que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004.

As indicações apresentadas neste texto visam ao diálogo com os professores e não devem ser reificadas. Mas cremos que podem ser analisadas e criticadas no âmbito das escolas que se dispuserem a enfrentar o desafio da construção do currículo integrado. As possibilidades concretas só se configurarão se nos dispusermos a construí-las.

Referências bibliográficas

- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico — classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- BOBBIT, J. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- CIAVATTA, Maria. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

9. Referimo-nos ao Parecer CNE/CEB n. 39/2004, aprovado em 8/12/2004, que dispõe sobre a aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, P. e BIANCHETTI, Lucídio. (org.). *A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 25-49.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- LOPES, Alice. C. e MACEDO, Elizabeth. "A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências". In: LOPES, Alice. C. e MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 73-94.
- LUKÁCS, George. "As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem". *Temas de ciências humanas*. São Paulo: 1978, pp. 1-18.
- MALGLAIVE, Gerard. "Competência e Engenharia de Formação". In: PARLIER, Michel & WITTE, Serge de. *La compétence: mythe, construction ou réalité?* L'Harmattan: Paris, 1994, pp. 153-68.
- _____. *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora, 1995.
- MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril, 1978, pp. 103-32.
- MÉSZÁROS, István. *Marx: a teoria da alienação*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- PRADO Jr., Caio. *Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista*. Mimeo, s.d.
- RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. "A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais". *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, Campinas, set. 2002, pp. 405-27.
- _____. "É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragma-

- tismo". *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, n. 1, mar./out., 2003, pp. 93-114.
- RAMOS, Marise N. "O projeto unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura". In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, 2004.
- SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Lucília L. "Saberes Escolares e o Mundo do Trabalho". In: FERRETTI, Celso et alii. *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999, pp. 63-74.
- TYLER, Ralph. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

5

As relações sociais na escola e a produção da existência do professor

Vera Corrêa

Priorizar nos processos de educação escolar as relações sociais na escola pode significar que, assim como reconhecemos que o trabalho conforma o ser humano, assim o trabalho, as práticas, os rituais, na escola formam os educandos e educadores.

Arroyo, 1999

A compreensão da importância das relações sociais e materiais na escola para o processo de produção da existência humana de professores, de alunos, enfim, de todos aqueles que fazem parte do seu coletivo, representa uma das questões de grande relevância, especialmente quando se busca um melhor entendimento do processo educativo que se desenvolve na escola. Por essa razão, há necessidade de uma melhor compreensão desses processos sociais — que são por si mesmos educativos e culturais —, uma vez que neles reside a principal dimensão educativa da educação escolar. Esta não pode ser reduzida à transmissão dos conteúdos escolares, dos conhecimentos oficialmente selecionados nos do-

cumentos oficiais e que podem ser encontrados nas propostas curriculares das escolas de ensino médio.

Nos recentes encontros¹ com professores tivemos oportunidade de observar como muitos manifestam, de início, uma maior preocupação com os conteúdos curriculares, com a metodologia a ser utilizada na transmissão desses conhecimentos formais e de como desenvolver seu trabalho docente diante das suas reais condições de trabalho na escola. Essa preocupação é tão grande que pode até mesmo contribuir para dificultar a visualização de outros aspectos importantes do trabalho docente, que gostaríamos de destacar.

Desde o início gostaríamos de destacar que acreditamos que não são os conhecimentos formais que a escola transmite o fundamento da formação educativa escolar, embora essa crença possa estar presente em muitas análises a respeito da escola e dos processos educativos. Essa formação educativa se dá através do processo de aquisição do conhecimento, por meio das relações sociais e materiais por meio das quais eles são adquiridos. Como salienta Arroyo, “não é o resultado do trabalho, senão o processo material e social de sua consecução o que conforma o indivíduo”, destacando que “por este caminho fugimos de uma relação mecânica para levar a análise da escola e dos processos educativos em geral para a mesma matriz pedagógica que nos guia no reconhecimento do trabalho como princípio educativo”. (Arroyo, 1999, p. 28)

Nas condições materiais e sociais da escola, os professores enfrentam também desafios para a construção de sua própria existência humana e social, nela incluídas as atividades que desenvolve no processo de trabalho docente. Como essa escola não está dissociada da sociedade, da qual faz parte, não se pode dela falar de forma isolada. Profundas mudanças sociais ocorreram e continuam acontecendo, principalmente em decorrência de novas configurações conjunturais assumidas com certa

1. Refiro-me aos encontros com professores que atuam no Ensino Médio nos Estados do Rio de Janeiro, Paraná e Espírito Santo, durante os Seminários promovidos pelas Secretarias de Educação dos respectivos estados, no ano de 2004, com a participação do nosso grupo de pesquisa: Professores Doutores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Vera Corrêa e Carlos Alexandre. Agradeço a Carlos Alexandre as suas críticas e relevantes contribuições para a elaboração deste texto.

constância pelo capitalismo, o que têm promovido e entranhado novas e velhas formas de desigualdades sociais e culturais. As políticas neoliberais, aí embutidas, procuram propagar a impossibilidade de novas conformações sociopolíticas e econômicas, para o fim das utopias, atingindo também a educação, que por tradição, na modernidade sempre foi marcada fortemente pela expectativa de preparar para o futuro. Assim, a crise da escola não está dissociada da crise da sociedade, e deve ser analisada em suas relações contraditórias e dialéticas.

Caso se acredite que a história se faz por superação, impõe-se como necessidade a importância da compreensão de como se dá o processo de construção dos percursos históricos, não apenas para o seu conhecimento, mas primordialmente para que sejam balizadas opções de práticas para sua transformação, para o abalo e superação dos alicerces que tentam sustentar a perpetuação do *status quo*. No nosso caso, a apreensão mais crítica do processo de construção da concretude desta realidade torna-se relevante para a luta pela construção de uma nova sociedade em que não predomine a alienação, a exploração e a expropriação, com a emergência de outra hegemonia que se contraponha à atual.

De fato, há uma clara percepção de que alterações nas condições materiais de produção se fazem presente na definição da própria produção da existência humana, da qualificação/desqualificação dos trabalhadores, das possibilidades e necessidades de escolarização, moldando valores, condutas e identidades. Fato que não se deve apenas à reestruturação produtiva, à criação e ao monopólio das novas tecnologias etc., mas também a políticas econômicas e sociais, a reestruturações dos Estados Nacionais, em geral, forjadas a partir de interesses de grupos econômicos hegemônicos e da fragilização de mecanismos democráticos de controle e de defesa por parte da sociedade, da esfera pública.²

Essa forma de apreensão da realidade constantemente vem apontando para a necessidade da elaboração de novos pensamentos e para o desenvolvimento de outras práticas diferentes daquelas que construímos, até mesmo sem disso nos apercebermos, e que contribuem para

2. Essas questões têm sido analisadas por vários autores, tais como Santomé (2003), que expõe algumas dimensões da intervenção do neoliberalismo e das ideologias conservadoras nos sistemas educacionais, reduzindo seus aspectos sociais ao econômico.

reforçar conjunturas e estruturas que geram essa mesma realidade que é adversa à maioria da sociedade. Assim, pensamos que estarão abertas possibilidades para a construção de uma práxis capaz de transformar as relações sociais existentes na sociedade e, entre elas, aquelas que se dão na escola.

Neste trabalho, analisaremos, inicialmente, a educação escolar, destacando a importância das relações sociais e materiais na escola para os processos de produção da existência humana, na humanização dos seres que nela atuam como sujeitos sociais e culturais. A seguir, priorizamos o professor como principal interlocutor, enquanto trabalhador que também se produz nesses complexos processos de formação humana, na escola e em outros espaços sociais nos quais a sua existência se desenvolve. Abordamos, então, a práxis e o processo de ontocriatividade do professor, destacando como nele também se constrói os diferentes conformismos de que todos nós somos, de alguma maneira, conformistas.

1. A escola e a produção da existência humana

Não podemos desconsiderar algumas análises que nas últimas décadas apontam para certas práticas escolares que se detêm mais nas formas como as relações sociais de produção capitalista são apreendidas e disseminadas nas instituições escolares, em como as relações sociais escolares propiciam o entendimento de que a submissão à exploração e à dominação é natural e legítima, justa e necessária. Contudo, não há por que dar excessiva ênfase às atividades escolares que se revestem da dimensão alienadora do trabalho e reafirmam a sua justeza e inevitabilidade, internalizando determinados modelos e papéis como ideais para a realização pessoal e social. Há que se destacar que é proeminente nessas práticas educativas a preparação, desde a infância dos jovens para o trabalho, no sentido restrito de vender a sua própria força de trabalho como forma de incorporar o indivíduo na vida ativa, nas relações sociais de produção dominantes na sociedade capitalista.

Por suas limitações, essas concepções foram muito criticadas, uma vez que reduzem a escola a uma instituição que cumpre um papel meramente auxiliar do processo de trabalho. Essa visão restrita não conse-

gue apreender contradições e tensões presentes nas dimensões dialéticas da relação escola e sociedade, escola e mundo do trabalho. Estas inter-relações não são processos que ocorrem de forma individualizada, passiva e sem resistências, como salientam Apple (1982), Enguita (1993), Arroyo (1999), Frigotto (1998), Santomé (2003), entre outros.

Atualmente, as sociedades marcadas pela hegemonia do neoliberalismo e das ideologias conservadoras adquiriram novos matizes, com conseqüências para os professores, como desenvolvemos em outro trabalho (Corrêa, 2003). Dentro do ideário neoliberal, a escola é considerada como parte da solução dos problemas gerados pela crise que essas sociedades atravessam, na ótica conservadora e neoliberal, como sendo a resposta para o mundo em crise.

Ao mesmo tempo em que há um contínuo processo de se retirar a educação do campo do direito subjetivo e de inseri-la no conjunto dos serviços oferecidos pelo mercado, ocorre uma incessante tentativa de levar os professores a realizar outras funções na escola. Para tal, procura-se efetuar mudanças nos conteúdos curriculares, na organização da escola, nas relações entre professores e alunos na direção da aplicação do controle e gestão empresarial à escola. Envolve, também, a possibilidade de que as relações sociais na escola sejam marcadas por perspectivas individualistas, desvanecendo cada vez mais tentativas de práticas de colaboração, de decisões colegiadas e a admissão do compartilhamento de responsabilidades entre os professores, alunos, pais, enfim, de todos aqueles que dela fazem parte. Abre-se, assim, a possibilidade de instalação de um caminho fértil para o autoritarismo em contraposição ao debate e às soluções coletivas.

Entre outros, Santomé³ tem denunciado o viés utilitarista e econômico, que ao se tornarem predominantes no ideário social, fazem emer-

3. Ao expor sobre a mercantilização do sistema educacional, Santomé (op. cit.) destaca algumas das suas conseqüências, tais como a naturalização da ótica da existência de uma ligação direta entre sistemas educacionais e produtividade dos mercados; a transferência para a escola da explicação das crises ou dos fracassos econômicos e sociais; a responsabilização da queda dos níveis da educação oferecida aos alunos para justificar o desemprego e a maioria dos males sociais, criando um pânico social; a penalização dos professores transformados em "nós gôrdios" tanto das causas, como das soluções dos problemas.

gir um novo conservadorismo e o pânico na maioria da sociedade. E não há como duvidar do poderoso efeito que esta *pedagogia do medo* tem sobre as pessoas. Nas crises econômicas e empregatícias, o pânico se apodera da maior parte da sociedade, e a educação escolar passa a ser apontada, simultaneamente, como instância importante tanto como geradora de problema, quanto como possível solucionadora das "anomalias sociais", tais como: a decadência moral, a violência, o egoísmo. Os discursos oficiais, principalmente em épocas de crise, enfatizam a exaustão a má formação escolar, vinculando-a à vasta gama de males que levam à degradação da sociedade.

A compreensão destas implicações, acima apontadas, no desenvolvimento da prática educativa na escola torna-se de grande relevância para o entendimento da escola, em seu todo, como um lugar de espaço-tempo em que se vive e se é profundamente afetado pela sociedade humana e pela "sociedade das coisas", que nele foi e está internalizado. Ao se tentar reconhecer os movimentos que permitiram e possibilitam a existência destas sociedades, o professor tenderá a reconhecer cada vez mais, e com maior organicidade, que suas ações estão articuladas com outros processos educativos, desenvolvidos por outros agentes educadores na sociedade para além da escola, o que, de certa forma, se transformará em novas inquietações e renovados desafios para a instituição escolar.

Aos professores, independente do nível de ensino e/ou modalidade de educação em que atuam, são colocados vários desafios que se tornam explícitos fundamentalmente ao desenvolverem diversificadas práticas educativas, escolares ou não, muito dos quais oriundos dos conflitos presentes na sociedade em que desenvolve o seu trabalho, vários articulados às diversificadas culturas que se confrontam no interior da instituição escolar. Aos que atuam na educação escolar, atualmente vêm-se explicitando uma tensão entre perspectivas que se centram apenas no processo de trabalho, nas novas tecnologias e no mundo da produção para definir os elementos dos processos educativos escolares. Concomitantemente, há outra concepção crítica a esse reducionismo que, sem elidir o trabalho, a produção e as tecnologias, ampliam o campo das práticas educativas para o âmbito da cultura. Enquanto aquelas, na maior parte das vezes, têm como primordial a formação do trabalhador para o

posto de trabalho, estas quase sempre se voltam para o processo autocriativo da existência humana, em seu sentido mais amplo.

As primeiras perspectivas tornam-se permeáveis à implantação de processos diversificados de propostas educativas que, em última instância, priorizam a formação de seres humanos — reduzidos ao termo *recursos humanos* — capacitados para o exercício de atividades requeridas pelo mercado de trabalho, que atendam a condições postas para a compra e a venda de forças de trabalho. As condições exigidas para que seres humanos possam participar deste ato mercantil geralmente incluem escolaridade e desenvolvimento de “competências”. Para a escola, então, são postas renovadas responsabilidades, que passaram a ser definidas em políticas educacionais. Estas políticas educacionais, pautadas na ótica da *empregabilidade* no atual contexto da globalização econômica e do neoliberalismo como sua superestrutura ideológica, impuseram às escolas currículos que procuravam expressar concepções de conhecimento que se sustentavam em objetivos cunhados a partir de *aquisição de competências*.

Outras perspectivas apresentam uma tendência a se fundamentar na concepção de educação como uma prática social, que visa à formação humana e social. A escola passa a ser percebida como uma totalidade, um espaço de relações que participam da produção de existências humanas e sociais, sejam de alunos, professores e outros profissionais que trabalham na escola, direção, pais dos alunos, seja da comunidade na qual a escola está inserida. Essas concepções colocam a escola como uma das entidades que possuem o poder de participar de mudanças no atual estado sociedade atual, de *vivências* capazes da construção de práticas alternativas mais solidárias e responsáveis.

Isso não significa ignorar ou descartar as questões postas pelas mudanças ocorridas na esfera do trabalho e suas relações com a esfera educacional, com aspectos da formação humana, ou ainda, com os processos e as relações sociais na escola. Ao contrário, essas questões são relevantes e devem ser criticamente analisadas antes de ser incorporadas nas práticas educativas escolares, para que estas se desenvolvam na perspectiva da formação humana e social. Essa compreensão pode possibilitar que os professores possam assumir a tarefa de imprimir um sentido filosófico e uma direção política nesse processo educativo, ou

acomodar-se a um processo que pode se desenvolver até mesmo independente da sua vontade. A sua contribuição depende, em grande medida, desse entendimento mais amplo da prática educativa escolar.

É nessa dimensão que se pode falar do caráter formador das relações sociais, das concepções, teorias e práticas educativas vigentes na escola, quer seja em uma direção que contribua para manter a sociedade tal como hoje se nos apresenta, ou, ao contrário, no sentido de transformá-la. Se o objetivo é contribuir para fundamentar o trabalho educativo no viés da construção de um outro *caráter socializador* de relações sociais mais inclusivas para a inserção social e no mundo da produção, dentro de uma visão mais alargada dos vínculos entre trabalho e escola, faz-se necessário, entre outras possibilidades:

[...] rever a ênfase dada a uma vinculação imediatista entre trabalho-educação-escola para abrimo-nos para relações mediatizadas pelo conjunto de dimensões da vida humana que são afetadas pela dinâmica mais global da sociedade [...] para repensar a teoria pedagógica, a didática, os currículos, a organização escolar na medida em que repõe a centralidade formadora e deformadora das práticas, dos rituais, das formas de relacionar-se com os tempos e espaços. Repõe a centralidade educativa da materialidade e das relações sociais imperantes na escola, na fábrica e no cotidiano da família, da cidade etc. (Arroyo, op. cit., p. 40)

Essa visão se caracteriza por considerar todo o aprendizado que também se processa através das relações sociais vigentes em outras instituições da sociedade mais ampla, mesmo porque não há como controlar dessa maneira os seres humanos.⁴

Desse modo, as *relações sociais se processam dentro de uma concepção de educação que pressupõe uma pluralidade de dimensões na formação dos seres humanos*. A complexidade dessa formação aponta para a importância de considerá-la como um processo ético, político e cultural, que se fundamenta na compreensão da educação como uma prática social e cultural, como relações sociais entre seres humanos. Sig-

4. Repensar a escola não é uma tarefa simples porque não implica apenas os “esquemas programáticos” e os *homens* que são professores, mas considerar “todo o complexo social do qual os *homens* são expressão”, como conclui Gramsci (1988, p. 132) ao analisar a reforma Gentile.

nifica que as atividades educativas na escola não podem ter uma visão reducionista de transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de competências, saberes, habilidades, mas o reconhecimento de que para a formação do trabalhador para as relações sociais de produção a escola tem que priorizar a sua constituição como seres humanos e sociais, englobando maneiras de viver, sentir e pensar.

→ O trabalho educativo da escola deve considerar a existência de outras instâncias na sociedade mais ampla nas quais se processam relações sociais nas dimensões educativas e socializadoras que também formam os indivíduos. Não são dimensões excludentes, mas dialeticamente articuladas e complementares, contribuindo para alargar o conceito de formação do trabalhador nas suas complexas dimensões, em outras esferas societárias, por meio de diferentes práticas sociais e educativas.

2. O processo de ontocriatividade do professorado

Pelo que afirmamos acima, entendemos a escola como um todo educativo, uma instituição da sociedade na qual se desenvolvem determinadas atividades ontocriativas, pautadas por relações sociais e materiais articuladas com outras esferas da sociedade, que no seu conjunto constituem diversificadas propostas curriculares. Na nossa sociedade, a materialidade dessas relações sociais evidencia a estrutura de classes que a caracteriza.

Portanto, procurar compreender o *processo educativo escolar* é buscar entender como os seres humanos foram e vão se constituindo como tal nesse espaço. Aqui, tomamos como referencial a instituição escolar, entendida enquanto uma totalidade educativa, destacando entre seus atores sociais um conjunto de trabalhadores sintetizado pelo título de *professorado*. Tem-se por princípio que o processo educativo toma por base e referência o *processo ontocriativo*, ou mais ainda, *autocriativo* dos seres humanos.

O que vem a ser, então, *processo ontocriativo*? Recorrendo a Kosik (1976), podemos compreender como o conceito de *práxis* é de fundamental importância para esse entendimento, quando nos esclarece sobre o caráter ontológico da *práxis*, ao afirmar que: “a *práxis* na sua es-

sência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)”. (p. 202)

De acordo com o autor, a *práxis* é a atividade que se produz historicamente e, portanto, *cria* a realidade humana e social. Porém, não se trata de uma atividade prática que se contrapõe à teoria, como se fossem dois campos distintos da atividade humana. Tampouco, ao contrário do que muitos afirmam, a *práxis* não se reduz ao trabalho, nem o trabalho se reduz à *práxis*. Na concepção de Kosik, a *práxis* compreende esses dois momentos — o *laborativo* e o *existencial* — porque ela é a “*determinação da existência humana como elaboração da realidade*”:⁵

ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc., não se apresentam como “*experiência*” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de fazer parte da *práxis*. (p. 204)

O “*processo ontocriativo da práxis humana*” pode ser compreendido se considerarmos a dupla dimensão da *práxis*: no decorrer do processo em que *cria* a realidade humana também *cria*, ao mesmo tempo, uma realidade social que passa a existir de forma independente do homem. Por essa razão, são dadas as condições de o homem conhecer o mundo através de sua reprodução, espiritualmente e intelectualmente.

Na *práxis* não há distinção entre o homem da *práxis* e o homem da teoria, entre a praticidade e a teorização, porque essa é uma falsa visão da questão da relação teoria-prática vista como campos distintos, com o

5. O mesmo fenômeno, a atividade fundamental, ontológica, criativa, do ser humano na produção de sua existência, é concebido como trabalho por Lukács, sendo a *práxis* seu desdobramento: “[...] o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário — precisamente no plano ontológico —, converte-se no modelo de nova forma de ser em seu conjunto”. (Lukács, 1978, p. 6)

primado da atividade tomada como sendo “práxis” e o outro, com o primado da contemplação.

A centralidade dessa concepção da práxis é importante para repensar a prática educativa escolar. A escola, como qualquer outra instituição, é uma construção social que tende a atender às necessidades presentes na sociedade, que a coloca no seio de suas contradições e de seus embates sociais. A instituição escolar, embora desenvolva atividades próprias — que explicitam parte de sua identidade, de sua alteridade — está eivada de contradições e de embates que os grupos sociais constroem em suas vivências. Em uma sociedade capitalista essas vivências, em geral, são perpassadas pelas relações firmadas entre aqueles que necessitam vender a sua força de trabalho para sobreviver e os que se propõem a comprá-las por um preço tal que permita acrescentar valor ao que já possuem.

As práticas educativas escolares devem ter como fundamento o caráter social do homem, como ser histórico e social, que se produz ao produzir e reproduzir a vida social. E como isso vai se processando ao longo da sua vida? Por meio das atividades que vai desenvolvendo no sentido de produzir não apenas os bens materiais, mas também as relações e as instituições sociais, assim como o complexo das condições sociais.

Sobre essa base, o homem produz “as idéias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes” (Kosik, op. cit., 113). Adotar esse pressuposto como base implica considerar que as relações sociais e materiais contribuem muito mais do que a transmissão de conhecimentos curriculares oficiais, para a formação dos nossos jovens, e orientar o trabalho docente nessa direção, em todos os espaços-tempos escolares. Se a atividade docente não se reduz aos processos simplesmente intelectuais, por outro lado também não se trata de inculcação ideológica ou doutrinação dos alunos pelos professores: implica reconhecer que a formação humana e social vai se processando por meio das vivências em que todos os seres humanos que compartilham da vida escolar vão produzindo e reproduzindo a sua existência humana.

Gramsci (1988) nos mostra o caminho para que se evite o erro de procurar compreender a instituição escolar apenas a partir das atividades que lhe são internas, sem que se leve às últimas conseqüências a

afirmativa de que as instituições são realidades sociais; sem procurar conhecer a sua concreticidade histórica, ou não reconhecê-las como totalidade, ao isolá-la do conjunto das históricas condições humanas e materiais, construídas no seio da sociedade, com as quais interage mediata e imediatamente.

Creemos que seguir este trilhar é possibilitar a exposição da potencialidade e positividade da afirmativa: a instituição escolar é ao, mesmo tempo e contraditoriamente, constituída no interior da sociedade e estruturante da mesma sociedade. Eis um dos momentos de aclaramento dialético — momentos estes tomados em suas dimensões epistemológicas e cronológicas — das articulações entre o agir construtivo e o pensar explicativo, da interação das contradições dos processos históricos e sua face mais premente exposta sob a forma do fenômeno geralmente denominado cotidiano.

A problemática da formação do professor tornar-se-á mais densa quando colocada a questão da ontocriatividade: da busca da consciência do seu processo de autocriação, de suas práticas consideradas necessárias ou voluntárias, de suas ações objetivas e subjetivas, como ser humano.

Embora o professor individualmente possa se perceber relativamente impotente frente ao ambiente do qual é parte ativa, ao se aliar a outros seres humanos — com os quais convive e compartilha formas de pensar e de agir, de aglutinar esperanças e utopias — é capaz de elevar à mais alta potência seu poder transformador. Para tal, talvez seja importante o professor ir além de sua individualidade e, de acordo com a perspectiva gramsciana, forjar sua *personalidade* esforçando-se física e mentalmente para adquirir a máxima consciência — a consciência historicamente possível — do ambiente do qual é parte nada neutra ou passiva.⁶ Como proceder, então, para criar a própria personalidade?

6. Os conceitos de *ambiente* e de *personalidade* adotados foram inspirados em Gramsci (1986), quando afirma que deve ser “entendido por *ambiente* o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte”. E, a seguir, conceitua *personalidade*: “Se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, conquistar uma *personalidade* significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade, significa modificar o conjunto destas relações”. (p. 40)

diálogo da escola

José Carlos

1) dando uma direção determinada e concreta (“racional”) ao próprio impulso vital ou vontade; 2) identificando os meios que tornam esta vontade concreta e determinada e não arbitrária; 3) contribuindo para modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade, na medida de suas próprias forças e da maneira mais frutífera. (Gramsci, 1986, p. 47)

Para esse autor, o professor passa a ser compreendido como um processo, o processo de seus atos passados confrontados com suas ações presentes e suas perspectivas futuras. Portanto, o professor, mesmo que em particular, traz em si uma síntese dialética da tridimensionalidade do tempo: da dialética relação entre passado, presente e futuro. O ser humano professor ao refletir sobre si mesmo geralmente quer saber não apenas sobre o que é, mas da mesma forma sobre o que foi e poderá vir a ser.⁷ Isto nos encaminha para a constatação de que o professorado é parte de diversas sociedades. Esmiuçando mais a afirmativa acima, podemos constatar que são numerosos os grupos sociais dos quais cada professor é agente ativo e centro de ligação entre eles. Este processo permite que o professor construa em si, ou para si, uma síntese que lhe é própria, a qual inclui sua individualidade.

3. Os processos de “conformações” dos professores

A forma de o homem produzir a sua existência na sociedade deve ser analisada criticamente, de modo a possibilitar a real compreensão desse processo, que não se dá por acaso, como um destino, ou pela atuação por forças divinas. Nesse sentido, cabe indagar: quais são as forças que atuam na estruturação dos seus modos de ser e de pensar?

Ainda que haja outras dimensões possíveis de análise para o alcance desse objetivo, consideramos como pressuposto fundamental o entendimento do que é o homem: é o “conjunto das relações sociais” e, por

7. Por mais que se pretenda falar sobre o fim da utopia, a sua existência é imprescindível para a vida humana, pois sua ausência significaria o fim da esperança, sem a qual dificilmente o ser humano sobreviveria. O constante crescimento das religiões também pode ser considerado como resultante do processo de busca, pelo homem, por formas diferenciadas de construir esperanças.

outro lado, também é o “conjunto das suas condições de vida” (Gramsci, 1986, p. 47). Por essa razão, o homem deve ser concebido como um processo, porque se constitui como um ser a partir de relações, isto é, das suas relações com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Desse três elementos, as relações do homem com a natureza e com os outros homens não se dão por justaposição, de forma mecânica, mas organicamente através dos processos pelos quais o homem passa a fazer parte de diversos organismos.

Nas suas relações com a natureza material, o homem estabelece relações de produção e reprodução da sua existência através do trabalho e da técnica. Os esforços empreendidos pelo homem ao longo de sua história — na busca de formas cada vez mais elaboradas para liberar e dominar as forças da natureza — promovem o desenvolvimento de suas próprias capacidades, no sentido de atingir níveis cada vez mais elevados. Por isso, o trabalho humano é, ontologicamente, fonte de conhecimento e base dinâmico-estruturante desse ser social. Tendo se originado da natureza, o homem é parte dela e, ao mesmo tempo, a ultrapassa e busca desvendar o seu lugar no universo; nesse processo em que vai criando a realidade social objetiva, o mundo humano e social, dialeticamente também vai se constituindo como ser humano. (Lukács, 1978)

As relações que os homens estabelecem entre si surgem no bojo das suas relações com a natureza, porque os indivíduos não produzem isolados. No ato da produção os homens estabelecem, com os outros homens, relações políticas e sociais determinadas. Indo das relações gregárias à estrutura social, os homens criam as instituições sociais com a divisão técnica e social do trabalho.

As relações que o homem estabelece consigo mesmo constituem o terceiro elemento na composição do conceito histórico-antropológico desse ser social. Representa o plano da consciência objetiva, das representações simbólicas, das subjetividades, das singularidades das relações de cada homem consigo mesmo.

Esses três elementos — o indivíduo, os outros homens e a natureza — estão inter-relacionados, guardando entre si uma unidade dialética que repousa nas relações sociais que os homens criam na produção material de sua existência. Não são, portanto, momentos estanques de

uma mesma realidade, mas mediações histórico-sociais da existência humana que se criam e se desenvolvem a um só tempo. Podemos compreender, então, por que o homem se transforma enquanto transforma o mundo, e transforma o mundo, o conjunto das relações sociais, na medida em que se transforma a si mesmo.

Como sabemos, não há uma maneira de conceber e de agir igual para todos os homens, porque cada homem é a expressão de uma determinada realidade social da qual ele pode ser ator ou espectador: uma singularidade que representa a construção de determinado momento histórico. É necessário ressaltar ainda que ele é o reflexo da fração da sociedade civil da qual faz parte, ou seja, da totalidade das relações sociais que se dão na família, na sua vizinhança e na sua comunidade. Desse modo, cada indivíduo não pode ser visto dissociado dessas relações e do conjunto de valores e concepções culturais — na maioria das vezes fragmentadas, diversas e até mesmo antagônicas — que ele constrói tanto a seu respeito como acerca dos outros.

Nesse sentido, Gramsci (1986) nos fala dos “conformismos”, da existência de mais de um senso comum, uma vez que há diferenças entre o senso comum de um e de outro homem, resultando em várias leituras de uma mesma realidade social. Na acepção que o autor lhe confere, “conformismos” significa modos de pensar e de agir decorrentes da própria concepção do mundo, comum a todos os homens de determinado grupo que compartilha dessa mesma maneira de ser. Indica o modo como se constituíram e se estruturaram a consciência, a visão de mundo de cada um de nós. É nessa perspectiva que se coloca a importância de compreender como esses conformismos são produzidos e quais são as relações existentes entre esse e outros processos que, ao mesmo tempo, desenvolvem-se a nível estrutural e conjuntural mais amplo.

Os conformismos de que somos portadores se constroem na produção cotidiana da existência humana, nas vivências sociais que se dão na família, nos diferentes espaços educativos da cidade, nos movimentos sociais e políticos, enfim, dos múltiplos grupos sociais dos quais participa durante toda a sua vida. São essas múltiplas dimensões da formação educativa que se articulam nessa materialidade, e que se constituem como uma espécie de marca que adquirimos e que carregamos de um espaço social para outro.

Os vários tipos de conformismos de que somos portadores são construídos nessas relações sociais e podem influenciar no processo de estruturação dos nossos modos de pensar e de agir. Assim, os conformismos podem direcionar nossas ações, como, por exemplo, os hábitos, os costumes, a maneira de vestir etc. e que, paulatinamente, vão “costurando” os conceitos e os preconceitos que carregamos, sem que disso possamos nos aperceber, e que nos cabe desmistificá-los.

Essa questão se reveste de grande relevância para repensar todas as atividades educativas da escola, porque os conformismos podem influenciar os professores nas suas opções pela adoção de determinada teoria pedagógica, a didática, os currículos, a organização da escola como um todo, enquanto espaço de socialização. Ou seja, a centralidade das relações sociais na escola para a formação humana dos trabalhadores nos indica que devemos nos preocupar em repensar essas relações sociais no contexto dessa materialidade, dessas estruturas que são responsáveis por essas formas de relações sociais e da cultura, e que contribui para a sua conservação.

Daí, um passo importante para tal atitude, do qual dificilmente poderá abrir mão, é o da tomada de consciência de que ele e outros professores são sempre “conformistas” de certo “conformismo”, “homens massas” ou “homens coletivos”. E um método bastante plausível, apontado por Gramsci, para o início deste percurso é o de elaboração do seu inventário. Durante este processo de elaboração de sua personalidade o professor tende a perceber que outros elementos, além de sua individualidade, têm participação ativa na produção de sua maneira de existir.

Das múltiplas relações que participam da produção do professor destacam-se as que se dão com a sociedade humana e com a “sociedade, em especial, das coisas” que se constituem no interior da escola. Além disso, há um outro aspecto muito importante que não deve ser desprezado. Não há por que negar que as diversificadas instituições têm diferentes especificidades, suas próprias “personalidades”. “Personalidades” estas que se compreendidas, tratadas, estudadas e sintetizadas como totalidades históricas, manifestarão ricas relações entre o que lhe próprio e as culturas humanas e culturas materiais que levaram a suas constituição e permanência.

No nosso modo de ver, não se trata apenas de mudar a proposta pedagógica da escola porque as causas que respondem por essa realidade social não se situam somente no campo pedagógico, mas na teia de relações sociais que se estabelecem no contexto social mais amplo onde a escola está inserida, na "sociedade das coisas". Recorrendo a Kosik (ibid.), podemos compreender que a "práxis utilitária" e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de agir objetiva e praticamente, mas não possibilita uma compreensão mais elaborada da realidade, por ser uma "práxis fragmentária dos indivíduos baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue".

4. Considerações finais

A partir do que analisamos até aqui, podemos afirmar que educar significa produzir a existência humana nas relações sociais na escola e na sociedade, enquanto outros espaços educativos. Esse alargamento do conceito de educação talvez possa captar a pluralidade das perspectivas do social e cultural, presentes no complexo processo de formação educacional neste mundo em crise. A escola passa, então, a ser percebida como uma totalidade, um espaço de relações sociais no qual todos os seres humanos que nela convivem durante grande parte de suas vidas, constroem a sua existência humana e social.

Arroyo (ibid., p.19) nos ajuda a pensar essas questões quando critica o que ele considera como sendo "um ponto em que tivemos certezas: a contraposição ou polaridade entre o trabalhador consciente, politécnico, autônomo, como ideal e síntese do humano, e o trabalhador alienado, expropriado do saber e do controle do seu trabalho". Considera de fundamental importância a necessidade de rever essa visão pelos limites desses "modelos conectivos", recomendando a dúvida como melhor conselheira diante da insegurança atual, gerada pela crise do trabalho e a crise das certezas do papel da educação escolar.

Essa recomendação nos parece relevante quando nos propomos a construir as possibilidades de uma outra formação humana para os nossos jovens, que possa se contrapor e tornar possível a superação das contradições postas pela educação voltada para os valores do mercado.

A compreensão dessas contradições pode nos orientar, enquanto professores, nas formas de vivenciarmos as nossas relações sociais e materiais na escola, de modo a contribuir para a efetivação de uma formação do trabalhador como ser humano e social, englobando maneiras de viver, sentir e pensar, e não apenas no sentido restrito da transmissão de conhecimentos e construção de competências exigidas pelos postos, cada vez menos existentes, do mercado de trabalho. Essa pode ser uma das maneiras de melhor prepará-los para as relações sociais de produção.

No sentido de contribuir para essa reflexão, Kuenzer (2002) nos adverte da necessidade de rever a pedagogia orgânica ao taylorismo-fordismo, um princípio educativo ainda existente em nossas escolas, que se fundamenta na divisão social e técnica do trabalho e vai se materializar na divisão entre o trabalho manual e o intelectual. A educação escolar deve contribuir para a preparação dos jovens no enfrentamento dos desafios, para que possa, a um só tempo, atender e superar as revoluções que se dão na base técnica da produção e que trazem grandes impactos sobre suas vidas. Para atingir esse objetivo, a educação escolar deve buscar formas de promover o "desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mãos e sentimentos na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição à unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo". (p. 58)

Não há como ignorar a grande pressão existente para que a educação escolar continue sendo pensada a partir do mundo da produção, do perfil do "novo" trabalhador para o atual padrão de acumulação capitalista, da "empregabilidade", da crise econômica, etc., como sendo os determinantes sociais e econômicos das propostas pedagógicas. No nosso entendimento, trata-se de uma visão reducionista da formação humana e social que decorre, em grande medida, da aplicação da concepção de mercado no sistema educacional. Por sua vez, os professores também são afetados e levados a desempenhar novas funções nessa perspectiva de socialização, que corresponde a concepções individualistas, de competição em lugar de práticas de colaboração, de responsabilidade compartilhada entre todos aqueles que convivem na escola.

Se entendermos que a educação escolar não é o único espaço educativo, que outros espaços da sociedade também participam da defini-

ção dos diferentes sentidos e das diversificadas direções dos processos educativos, as relações sociais e materiais que são vivenciadas na escola adquirem outros matizes mais compatíveis com a complexidade do trabalho escolar como instância socializadora e educativa.

Essa perspectiva pode abrir novas possibilidades de trabalho na escola, fundamentado em uma outra dimensão da função social da educação na sociedade atual, mais coerente com as suas possibilidades e limites da escola. Dependendo da forma como percebemos as relações existentes entre educação e sociedade, estaremos atribuindo determinada função a ser desempenhada pela escola. E o trabalho do professor tenderá a ser impregnado por essa *missão* que ele atribuiu a si mesmo e à escola na qual atua.

Assim, são construídas diferentes visões a respeito do sentido que pode ser dado à educação, como um todo, dentro da sociedade: educação como redenção da sociedade, educação como reprodução da sociedade e educação como uma mediação na transformação da sociedade, tal como nos aponta Saviani. (1983)

Quando compreendemos que a educação não tem esse poder de salvar a sociedade, porque ela não pode direcionar a vida social, abrimos a possibilidade de que a prática educativa possa adquirir outro sentido. Ao reconhecer que a educação pode ser uma mediação na transformação da sociedade atual, essa concepção poderá sinalizar alguns dos caminhos possíveis, outras formas de agir, politicamente, nas relações sociais e matérias que se dão na escola. Essa última concepção, por ser uma visão crítica, considera as possibilidades do papel ativo da escola, ao lado de outras instâncias da sociedade, na mediação de um projeto social, sem descartar os condicionantes e determinantes históricos e sociais, bem como as contradições que estão sempre presentes nos diferentes processos de mudança social e cultural.

E, finalmente, reiteramos que as relações sociais e materiais que se dão na escola, entre todos aqueles que dela fazem parte, são construídas as condições relevantes para a produção e a reprodução da vida social em determinada direção política. São processos ao longo do qual, como nos esclarece Kosik (op. cit.), "o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social, e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e

reproduzido" (p. 111). Essa percepção pode nos ajudar na releitura das relações entre educação e sociedade, de modo a melhor compreender os limites da escola na formação dos trabalhadores, inclusive pela existência de outros espaços e tempos educativos na sociedade que também contribuem para a produção da existência humana.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. "As relações sociais na escola e a formação do trabalhador". In: FERRETTI, C. J. et alii. (orgs.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999, pp. 13-41.
- CORRÊA, V. *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- _____. *O professor da escola pública do Rio de Janeiro: de que conformismos é conformista?* Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos Avançados em Educação — Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1991.
- ENQUITA, M. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas em conflito*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUKÁCS, George. "As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem". *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, n. 4, 1978, pp. 1-18.
- PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SAVIANI, D. *Tendências e correntes da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

6

O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná*

*Eliza Bartolozzi Ferreira
Sandra R. de Oliveira Garcia*

1. Introdução

A reforma da educação profissional iniciada na década de 1990, especificamente com a edição da LDB/1996 e do Decreto n. 2.208/97, promoveu mudanças emblemáticas no quadro da educação brasileira. O Censo da Educação Profissional de 1999 situa o número de matrículas inicial de 2.859.135 alunos nos níveis básico, técnico e tecnólogo. Em 2002, foi verificado um incremento de 29,8% na matrícula da Educação Profissional (EP); atualização de cinquenta mil professores que atuam na área; produção e distribuição de 126 mil volumes dos Referenciais

* Este texto objetiva fazer uma descrição analítica originada da experiência das autoras como gestoras de políticas públicas nos âmbitos da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e do Paraná. Tem como perspectiva a socialização do debate sobre as iniciativas desses estados em inverter o processo de separação do EM da EP. O texto foi escrito no ano de 2004 para apresentação na ANPED, em sessão especial, promovida pelo GT "Trabalho e Educação".

Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. O ano de 2003 registrou um total de 3.538.871 alunos matriculados na Educação Profissional, sendo 329.256 alunos em 143 instituições da rede federal, 165.266 alunos em 553 instituições da rede estadual, 19.479 em 115 instituições da rede municipal e 3.024.870 alunos em 1.213 instituições da rede privada (BRASIL, 2004).

Pelos dados apresentados, observa-se que é nítida a expansão da oferta da educação profissional promovida no governo FHC, mas também, fica evidente o acentuado caráter privado da reforma, pois se verifica que é nesse setor a maior concentração de matrículas. Ademais, a lógica norteadora dessa expansão foi aquela centrada no atendimento estreito ao mercado de trabalho, haja vista a maior concentração de matrículas nos cursos de nível básico (cerca de 75%) e a ênfase na formação por competências como noção norteadora da organização curricular.

Portanto, não está no caráter expansionista a principal característica da reforma da Educação Profissional do país. Mas nas transformações ocorridas a partir do texto contido no Decreto n. 2.208/97 que desmembrou a formação profissional da educação geral. A Educação Profissional ficou estruturada em três níveis: Básico, independente de qualquer escolaridade anterior; Técnico, simultâneo ou posterior ao ensino médio; e Tecnológico, cursos de Educação Superior. Por sua vez, a estrutura curricular em módulos permitiu ao aluno fazer vários cursos de qualificação, portanto, de curta duração, em diferentes momentos de sua vida profissional, por apresentar conteúdos flexíveis que levam em conta as "preferências" dos estudantes.

No que tange aos cursos modulares, além de se caracterizarem cursos de curta duração, observa-se a ausência de um projeto que permita uma trajetória formativa organicamente estruturada. Essa lógica é firmada com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, os quais definem a competência como elemento central nos processos formativos.

Em linhas gerais, para fins deste artigo, esse foi o rumo dado à política de educação profissional na década de 1990. Com o governo do presidente Lula, esperava-se que os esforços voltassem para a concreti-

zação de uma nova educação para um Brasil novo, cujos princípios e metas foram registrados no programa político para a educação do candidato Lula "Uma escola do tamanho do Brasil".¹ Esse documento contém um diagnóstico crítico da política educacional empreendida no governo FHC, pois escrito por professores e pesquisadores engajados nas lutas populares. Especificamente em relação à reforma da educação profissional, o texto sinalizou a crítica ao Decreto n. 2.208/97 e firmou o compromisso de constituir uma rede pública de educação profissional na perspectiva de um desenvolvimento integral do ser humano.

O governo Lula, logo no seu início, organizou uma agenda de discussões com entidades da sociedade civil, ainda sob os auspícios da vitória "da esperança sobre o medo". Entre elas, várias conferências temáticas se sucederam, como a que ocorreu no Seminário Nacional de Educação Profissional no mês de junho de 2003.

Esse seminário de Educação Profissional reuniu 1.087 profissionais vinculados a instituições e/ou atividades ligadas à Educação Profissional, além de representantes de sindicatos e do poder constituído. Os trabalhos foram acompanhados de um caráter polêmico, próprio da correlação de forças constituídas no processo histórico da formação profissional dos trabalhadores no Brasil. Os Anais do seminário (Brasil, 2003, p. 41) registraram parte das "calorosas discussões e questionamentos, tanto ao documento-base apresentado no Seminário, quanto a questões trazidas pelos documentos dos coordenadores dos grupos sobre temas específicos".

No documento, a educação profissional é definida como uma política pública, de interesse do Estado, que "deve ser implementada em firme articulação com outras políticas públicas, tais como as de desenvolvimento tecnológico, trabalho, saúde, agrária, industrial etc." (BRASIL, 2003, p. 2). Assim, o projeto de desenvolvimento deve gerar emprego, trabalho e renda ao lado de outras políticas de crescimento econômico que promovam a desconcentração da riqueza e da estrutura fundiária; busquem a superação das desigualdades e promovam a participação social, econômica e política.

1. Ver Gentili, P. e McCowan, T. (orgs.) (2003).

A revisão da legislação era central para a viabilização de construção de uma nova educação profissional. Assim, a edição do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, tornou sem efeito o Decreto n. 2.208/97 que regulamentava os artigos 36 e 37 da LDB. O processo de discussão dessa mudança foi permeado por interesses diversos, o que fez sua duração tramitar por um ano em fóruns específicos.

Com o novo decreto o governo autoriza a oferta da educação profissional com o ensino médio, ampliando a capacidade de atendimento da demanda. A Exposição de Motivos encaminhada pela SEMTEC/MEC ao presidente da República, por ocasião da apresentação da minuta do decreto, ressalta que a LDB, com o Decreto n. 2.208/97, estava sendo descumprida, pois a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimento e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio legal a ser seguido.

Dessa maneira, na Exposição de Motivos é ressaltada que o desenvolvimento da habilitação profissional no ensino médio é uma possibilidade legalmente respaldada e necessária aos jovens brasileiros, devendo-se assegurar a formação geral, consoante as finalidades dispostas no artigo 35 e aos princípios curriculares a que se refere o artigo 36. Entretanto, o Decreto n. 2.208/97, ao regulamentar a educação profissional, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio.

As divergências pretendidas pela revogação do decreto são de toda ordem: desde as escolas técnicas que encontraram sua vocação na oferta única de educação profissional, até o Consed (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação), que discordou pelo fato de gerar uma demanda que, segundo os seus representantes, os sistemas não têm condições financeiras para atender. O Consed propôs então a permanência do modelo adotado por meio do Decreto n. 2.208/97, o qual promoveu a construção de centros de educação profissional com recursos do Proep, subestimando toda discussão de ordem conceitual, pedagógica ou ética. Como estratégia para impor sua posição está tramitando no Congresso o PL n. 1.832/2003, que significa a edição do Decreto n. 2.208 em forma de lei.²

2. Vale lembrar que a escrita do texto foi feita no ano de 2004 e não tivemos oportunidade de atualizar esta informação. Entretanto, inferimos que o processo deve estar paralisado, haja vista o fato de o MEC, na gestão do Ministro Tarso Genro, não priorizar a política da integração do EM com a EP.

Pode-se afirmar que o interesse do Consed está inscrito na lógica da reforma do Estado e do ajuste fiscal que perpassa toda a organização do Governo de FHC. Os centros estaduais de educação profissional, na maioria dos entes federativos, foram organizados no modelo de autarquias que podem se constituir como capital privado. Dessa forma, muitos estados vêm ofertando educação profissional em parceria público/privado, sob o prisma funcionalista. A idéia de expandir os cursos técnicos para as escolas públicas de ensino médio significa, para muitos integrantes do Consed, um dispêndio financeiro e desnecessário, pois analisam positivamente a reforma da educação profissional do governo FHC.

Os fatos ocorridos até então, isto é, no decorrer dos anos 2004 e 2005, apresentam alguns fenômenos curiosos do ponto de vista de um governo popular. Muito se tem escrito e falado sobre os “descaminhos” tomados pelo Governo Lula, permeado por ações consideradas contrárias aos interesses dos trabalhadores. Em que pese a herança recebida (o acirramento da dependência do país ao capital estrangeiro), o governo Lula opta por continuar nos mesmos trilhos construídos pelo seu antecessor.

Na ausência, portanto, de um projeto de nação, o governo Lula vem administrando políticas de radicais divergências. Situando o MEC como exemplo, pode-se destacar a descontinuidade na execução de programas e a fragmentação de outros tantos. Especialmente em relação à Educação Profissional, observa-se um descompasso com os princípios e metas colocados no documento “Uma escola do tamanho do Brasil”. Até mesmo a edição do Decreto n. 5.154/2004 não conseguiu estabelecer grandes mudanças no cenário já desenhado, fazendo entender que a força de uma legislação está na vontade política do governo.

O que se percebe ao vivenciar os fatos deste último ano é a não-prioridade deste governo na construção de uma nova educação profissional, cujo “processo de ensino deve compreender uma visão ampla do processo produtivo e das formas de gerenciamento, visando a participação do trabalhador nesse processo, numa perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano e de eliminação de qualquer forma de discriminação e exclusão” (Uma escola do tamanho do Brasil, PT).³ Pode-

3. Gentili e McCowan (2003, p. 62).

se dizer que a proposta de integrar o ensino médio a educação profissional constitui-se uma política periférica no interior do MEC e, atualmente também no governo do estado do Espírito Santo.

2. O contexto do Ensino Médio e da Educação Profissional no Espírito Santo

Enquanto na maioria dos entes federativos houve a instalação dos centros de educação profissional, no Espírito Santo, a reforma educacional dos anos 1990 retirou a ação executora do governo estadual na oferta da Educação Profissional e ainda não foi de fato recuperada. Todos os cursos técnicos existentes nas escolas de ensino médio foram abandonados.

No início do ano de 2003, a nova gestão da Secretaria de Estado da Educação (2003-2007), encontrou dois convênios firmados com o Proep/MEC, cuja meta era a execução de dois centros estaduais de educação tecnológica, mas que não teve andamento. Aliás, a baixa execução dos convênios é uma característica que ocorre em grande parte dos estados, levando a crer que a organização do Proep precisa ser revista. A gestão 2003-2007 do Governo do Espírito Santo reiterou o interesse e o compromisso junto ao MEC com a execução de tais convênios, ação que está sendo desenvolvida.

Entretanto, com o hiato deixado na oferta da educação profissional no Estado, a construção de dois centros de educação tecnológica não conseguirá atender à demanda. Além disso, os recursos do Proep/MEC ficaram durante os anos de 2003 e 2004 sem abertura de novos contratos, o que impossibilita novos projetos.

Em que pese esse contexto de dificuldades, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), por meio de sua equipe técnica, compreendeu a necessidade de garantir a oferta da educação profissional aos jovens e adultos capixabas e, sobretudo, de rever a concepção de educação profissional até então veiculada pelo MEC e pela gestão anterior do governo estadual. Nesse sentido, iniciou-se um processo de discussão interna (no estado) e externa (com o MEC), a fim de construir uma educação profissional que valorize o sujeito como tra-

balhador e como cidadão, ou seja, uma formação centrada no ser humano em sua diversidade e contradições, que vive em uma sociedade que passa por profundas transformações cujo impacto se dá sobremaneira na vida cultural, econômica e social do sujeito em sua individualidade e coletividade.

Essa perspectiva configura-se como um grande desafio e implica, como ponto de partida, vincular a formação geral e a formação para o trabalho em um itinerário formativo unitário, cuja consequência direta é a superação dos limites normativos impostos pelo Decreto n. 2.208/97. O marco desse debate foi o Seminário de Educação Profissional promovido pela SEMTEC/MEC no mês de junho de 2003. Após isso, com a formalização de uma primeira minuta de um novo decreto, ampliou-se o debate para diversas instâncias da sociedade civil.

Como já afirmado anteriormente, esse processo de discussão foi lento e difícil devido aos conflitos de interesses colocados em jogo. Entretanto, no Espírito Santo, a proposta de integração do Ensino Médio (EM) à Educação Profissional foi bem recebida em todas as instâncias, principalmente nas escolas pertencentes à rede estadual.

Enquanto transcorria o processo de discussão nacional sobre a formalização de um novo decreto que viesse substituir o Decreto n. 2.208/97, a SEDU e o MEC firmaram um compromisso de parceria na implementação do Ensino Médio integrado à educação profissional em quatro anos de escolarização, que veio a ser formalizado como Acordo de Cooperação Técnico-Científica-Pedagógica, assinado pelo Ministro da Educação e pelo Secretário de Educação no dia 17 de agosto de 2004.

Consciente de que a proposta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional é complexa, exigindo, além de uma infra-estrutura adequada, uma estrutura curricular diferenciada e inovadora, a SEDU partiu do princípio de que a participação da comunidade escolar no processo de produção e implementação era fundamental. Assim, definiu-se um universo de 17 escolas de Ensino Médio,⁴ uma espécie de projeto-piloto, visando um acompanhamento mais sistemático.

As 17 escolas selecionadas, segundo critérios regionais e da tradição da oferta de Ensino Médio no Estado, receberam o projeto inicial e foram consultadas sobre sua adesão a ele. Todas as escolas foram orientadas a socializarem o debate com todos os professores, pais, alunos e comunidade em geral, para decidir sobre a adesão ao projeto. Os resultados desses debates foram registrados em relatório assinado por parte representativa dos sujeitos sociais e encaminhados à SEDU. Todas as 17 escolas foram favoráveis à implementação do projeto e indicaram alguns cursos técnicos mais adequados à realidade local.

Nos relatórios, em sua maioria, foi registrada a expectativa dos professores em face das mudanças, permeada por preocupações que vão desde a necessidade de instalação e manutenção dos laboratórios a questões de ordem legal, como a transferência de um aluno para outra escola que não tem a mesma oferta. Cabe observar que a aceitação do projeto foi focada na necessidade de preparar o jovem para o mercado de trabalho e, assim, "o aluno teria mais interesse em frequentar a escola".

Observa-se também nos relatórios, em que pese o fato de terem um formato sintético e pragmático, uma ausência de problematização de caráter teórico e/ou político do conjunto de mudança sofrida pelo EM e pela EP nos últimos anos. Pelo contrário, há uma dificuldade de conhecimento da própria legislação educacional e suas implicações na prática educativa. Exemplo disso é a referência ao projeto EM integrado como se fosse a edição de uma reforma da Educação Profissional com base no Decreto n. 2.208/97. Cabe ressaltar que o projeto foi encaminhado para todas as escolas, contendo uma análise crítica do decreto e suas implicações na organização da educação brasileira.

Como exemplo do contorno pragmático dos relatórios enviados pelas escolas, situa-se a adesão ao projeto relacionada diretamente aos benefícios adquiridos com a aquisição de laboratórios e outros. Entretanto, esse fato não desqualifica a escola como produtora de conhecimento, cuja participação na correlação de forças exerce papel determinante na melhoria da qualidade do ensino. Pelo contrário, a perspectiva da escola indica sua preocupação frente ao abandono ocorrido no contexto de um mundo tecnológico e múltiplo em experiências inovadoras. Na década de 1990, a política educacional para o Ensino Médio, com maior peso na propaganda do que em ações concretas, cujo lema "a

4. No Espírito Santo, a rede estadual de Ensino Médio é composta por 190 escolas. Nos anos de 2003-04, objetivando atender aos jovens moradores do campo, foi promovida a expansão da rede para mais 67 escolas.

escola agora é para a vida”, adentrou o mundo ideológico da escola, deixando aparente o paradoxo da “vida” como o grande mercado moderno e tecnológico, e a escola com o seu cotidiano assentado na precariedade e no limite da barbárie. A violência social entra por todos os poros da escola, e a linha tênue que separa o papel formativo da escola de sua ação adestradora se esvai. A política curricular oficial não tem sustentabilidade, muitas vezes porque a resistência do professor se dá devido ao desconhecimento ou por considerar o texto muito distante de sua realidade. Mesmo assim, a noção de competências adentra o universo simbólico e serve de mecanismo de segmentação e de controle de professores e de alunos.

Assentada na experiência vivida desses últimos anos, a escola se responsabiliza por assumir um projeto que de fato possa colocá-la com possibilidades de compartilhar com a “vida globalizada”. Essa iniciativa é assumida com prudência, por meio de advertências: 1) a valorização do quadro de profissionais; 2) à necessidade de segurança escolar; 3) a definição de critérios democráticos para atender ao número de vagas; 4) o atendimento ao estágio do aluno no turno noturno; 5) a autonomia para oferecer as duas modalidades: o EM regular e o EM integrado; 6) a definição da certificação, de modo que o aluno possa prestar o exame do vestibular ao final do 3º ano; 7) a indefinição da estrutura curricular integrada.

A abertura para construir um novo percurso na formação do aluno trabalhador veio com a revogação do Decreto n. 2.208/97, por meio da edição do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Esse novo decreto regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394/96. No seu art. 4º, § 1º, dispõe sobre as formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio; no item I é destacada a forma integrada, que é aquela oferecida a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

Neste novo cenário, a Secretaria de Educação do Espírito Santo planejou o EM para atender à dupla dimensão necessária à sobrevivência material e espiritual de sua população, ou seja, uma educação que supere a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional. Para tanto, a base curricular deve focar na formação omnilateral do su-

jeito a partir do domínio de uma cultura científico-técnica e de compreensão do mundo do trabalho como realidade complexa e contraditória que faz parte da vida de todas as pessoas.

Partiu-se do princípio que esse desafio deve ser construído coletivamente, com a formulação da proposta pedagógica pelo conjunto dos profissionais da instituição educacional. Nessa perspectiva, a SEDU propôs desenvolver uma sólida formação geral no Ensino Médio e uma habilitação técnica, com um currículo voltado para a ciência, a cultura e o trabalho. Buscou-se uma articulação entre as diversas disciplinas e sua complementação, no que se refere ao conteúdo, à formação de hábitos e habilidades e ao emprego dos métodos científicos. O importante é adotar o princípio metodológico da unidade teoria-prática, entendida como uma articulação de pensamento e ação, ensino com caráter investigativo e científico.

Em contraponto com a política que buscou reduzir o papel do Estado e propondo uma aproximação cada vez mais estreita entre o ensino, o mercado e as demandas sociais, pode-se dizer entre a escola, a empresa e a sociedade, a atual política do governo estadual objetiva reconstruir a capacidade do Estado como instância de garantia de direitos e promotor de políticas de desenvolvimento, onde o EM com EP ganha um destaque especial por ser a educação do trabalhador.

No processo, após um diagnóstico das condições do ensino ofertado pela rede estadual do Espírito Santo, promoveu-se um seminário no mês de setembro de 2003 como estratégia de diálogo com a comunidade escolar e movimentos sociais organizados. Esse seminário ocorreu em quatro momentos divididos nas três regiões centrais do estado e um seminário conclusivo. Foram envolvidos cerca de 4.000 sujeitos que dialogaram a partir de um documento-base intitulado “Política Educacional do Espírito Santo”. Dentre as orientações retiradas dos debates ocorridos nos grupos de trabalho, houve um consenso no encaminhamento de uma reformulação curricular a ser traçada por meio de um eixo estruturante centrada nas categorias ciência, cultura e trabalho.

Nesse sentido, duas ações foram adotadas de imediato. Primeira, a garantia de tempo e espaço para a formação no interior da escola, o que gerou uma mudança no horário da escola que precisou organizar o trabalho em sala de aula dos professores nos quatro dias da semana; o

quinto dia foi reservado para a formação dos professores distribuídos por área de conhecimento. Essa ação foi considerada fundamental para a promoção da reformulação curricular, pois uma vez por semana os professores se reúnem. O calendário da escola também prevê bimestralmente a reunião de todos os professores em período integral.

A segunda ação foi o encaminhamento de ementas das disciplinas que foram elaboradas por professores da rede estadual, da UFES e do Cefet/ES. Todos os professores convidados tiveram a orientação de produzir um documento pautado no diálogo entre as disciplinas e nas categorias ciência, cultura e trabalho. Dessa maneira, as escolas tinham um tempo e um espaço para dialogarem com as ementas, com os PCNs e com a prática pedagógica instaurada e produzirem um novo currículo. Há de se ressaltar que o trabalho envolve toda a rede estadual, ou seja, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

Como forma de acompanhamento do trabalho, os técnicos da SEDU organizaram reuniões envolvendo os coordenadores das áreas de conhecimento e diretores escolares e fizeram constantes visitas às escolas. Outra estratégia de comunicação e diálogo com a escola foi a introdução de teleconferência, mecanismo relevante que envolveu todos os professores e a comunidade em geral para debate sobre o currículo e a política educacional como um todo, em tempo real.

Além disso, implementou-se um processo de avaliação sistemática por meio de questionários para todos os professores no mês de julho de 2004 e utilizou-se a metodologia de grupos focais,⁵ nas 11 regionais espalhadas pelo estado, no mês de setembro. Para finalizar o processo de avaliação no ano de 2004, foi planejada a aplicação de questionários para todos os professores no mês de dezembro. Acreditava-se que os dados tabulados poderiam dar melhores condições para a equipe técnica da SEDU sistematizar um documento mais representativo da rede estadual de ensino, proposta para o início de 2005.

Essa descrição das ações da SEDU é importante no sentido de apresentar a prática de formular e desenvolver a política educacional junto

5. Grupo focal trata-se de um método de pesquisa qualitativa que organiza os sujeitos em grupo para discutirem o problema em foco. Geralmente, são grupos compostos de oito a dez pessoas, cuja mediação é feita por um entrevistador.

da comunidade escolar que tem suas especificidades e seu *modus operandi* muitas vezes não contemplado pelo sistema. Portanto, a necessária organicidade do sistema não pode perder de vista a realidade em sua diversidade e em suas contradições. Nesse processo, o que se pretendeu, acima de tudo, foi a promoção do diálogo coletivo entre os professores sobre um objeto — o currículo.

O difícil processo de articulação com o MEC na concretização do projeto do EM integrado a EP, na gestão do ministro Tarso Genro, possibilitou o afastamento da atual gestão da SEDU dos princípios e metas colocados pela gestão 2003-2004. Em janeiro de 2005, houve uma mudança de secretário de Educação, a qual, na verdade, não deveria gerar grandes cortes no trabalho até então desenvolvido, já que se trata do mesmo governo, mas não foi bem esse o ocorrido. As discussões com as escolas foram interrompidas e somente uma deu início à formação profissional por iniciativa própria, mas sem as condições estruturais necessárias e, acima de tudo, sem a perspectiva político-pedagógica estruturada na formação omnilateral do sujeito, o que confirma que o tempo da escola é mais longo e depende de políticas coerentes e contínuas para o seu fortalecimento.

3. O contexto do Ensino Médio e da Educação Profissional no Paraná

A gestão 2003/2006 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ao definir as políticas que iriam nortear a Educação Profissional para a Rede Pública Estadual, assumiu com convicção a diretriz de garantir a retomada desta modalidade de ensino sabendo do enorme desafio que teria de enfrentar em face, principalmente, do contexto que caracteriza a deficiência de recursos financeiros para a manutenção e expansão desta oferta em nível público estadual.

No entanto, também reconhecia que a Educação Profissional foi a oferta educacional mais atingida pelas políticas equivocadas dos anos anteriores, as quais resultaram no desmonte da Rede Pública de cursos profissionalizantes de nível técnico. Desmonte este, que trouxe consequências para a população paranaense em geral e com maior destaque

para os adolescentes e jovens, aos quais foi negado o acesso à escola do trabalho, quando fosse de seu interesse por esta opção de escolaridade formal.

Desta forma, o quadro de realidade encontrado foi de uma oferta de cursos diminuta em que sobressaía, pelo maior número de estabelecimentos, os Centros Estaduais de Educação Profissional — CEEP — da área agrícola (12), sendo um deles florestal que recebeu recursos do PROEP, e os de formação de professores (14), seguidos pelos cursos da área industrial (4) ofertados nos chamados Centros Estaduais de Educação Profissional — CEEP —, dos quais três receberam recursos do PROEP e ainda os cursos da área de serviços (20) distribuídos em estabelecimentos localizados em regiões diferenciadas do Estado. Vale destacar que os cursos da área agrícola e de magistério mantiveram-se em atividade pela persistência de seus diretores e/ou docentes, os quais não cederam às medidas autoritárias assentadas nos dispositivos legais e de escassos recursos financeiros no contexto reformista dos anos 1990, do qual o Paraná foi representante.

A primeira iniciativa de execução de uma nova política foi de imediato a criação, na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, do Departamento de Educação Profissional, dando por encerrada as atividades da chamada PARANATEC — empresa de caráter privado que até 2002 vinha “gerenciando” as atividades relativas à oferta da Educação Profissional no Estado, a qual foi articulada e instituída no bojo da formulação, aprovação e implementação do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná — PROEM.

Assim, as diretrizes decorrentes desta política foram discutidas, planejadas e realizadas desde então, embasadas em princípios teóricos que consideram a ciência, o trabalho e a cultura, categorias indispensáveis inerentes à formação de todo cidadão que conclui curso de nível médio; portanto, demandando presença obrigatória transversal ao currículo dos cursos em diversificadas formas de tratamento metodológico, sempre tendo a práxis como eixo organizador das atividades de ensino, objetivando a formação omnilateral do aluno. Para tanto, o Departamento de Educação Profissional desencadeou uma série de ações, com especial foco na que privilegia a sua expansão e reestruturação curricular, a instituição de quadro próprio de professores para esta modalidade, a for-

mação continuada dos profissionais, a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza.

A partir de algumas definições teóricas assumidas pela política da SEED/DEP e demandada pela situação em que se encontrava a Rede Estadual de Educação Profissional, foram iniciados, de forma paralela, diversas frentes de trabalho pela equipe técnica-pedagógica do Departamento para atender às principais metas fixadas a partir das diretrizes, entre as quais destaca-se a realização do I Seminário Estadual de Educação Profissional promovido em parceria com a Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, em Curitiba, no período de 24 a 27 de junho de 2003.

Este Seminário teve como objetivo discutir a Educação Profissional com as demais redes no Estado, diagnosticando a sua real situação frente à política anterior e já apontando as novas perspectivas delineadas pela política nacional, uma vez que o evento foi realizado logo após a realização do Seminário Nacional de Educação Profissional — Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, ocorrido em Brasília de 16 a 18 de junho de 2003. Portanto, as discussões puderam estar alinhadas com as políticas, princípios e diretrizes que estavam sendo discutidas, principalmente as referentes ao Decreto n. 2.208/97 e a necessidade de sua revogação, atualmente concretizada. O Seminário do Paraná teve como um de seus pontos fortes a participação de representações das redes de Educação Profissional, visando a integração das redes de Educação Profissional do Estado do Paraná, em prol da melhoria da formação profissional no Estado.

A questão curricular ocupou espaço privilegiado nas palestras proferidas pelos participantes do evento, sobre o significado de uma proposta de organização curricular, para além da que considera a Educação Profissional como complementar ao Ensino Médio.

Este momento demarcou e publicizou a concepção de organização curricular que já vinha sendo debatida e assumida internamente pela SEED, a qual, a partir daí, tomou consistência nos encontros e reuniões que foram realizadas durante todo o processo de elaboração das propostas curriculares dos cursos do setor primário, secundário e de algumas do setor terciário, desenvolvidos no ano de 2003. Estas propostas

foram elaboradas com a participação dos professores atuantes nos diversos cursos, dos diretores e coordenadores, sob a coordenação do Departamento de Educação Profissional e com a participação do Departamento de Ensino Médio, sendo encaminhada ao Conselho Estadual de Educação e culminando com a sua aprovação, em dezembro de 2003, pelo Parecer n. 1.095/03. Resta esclarecer que o referido Conselho aprovou também o Plano de Expansão dos cursos de Educação Profissional para 2004 — Parecer n. 1.028/03, onde já se fazia presente a previsão dos cursos.

Desta forma, o Estado do Paraná iniciou, em 2004, a implantação de cursos de Ensino Médio com organização curricular integrada à Educação Profissional em nível técnico em 15 estabelecimentos que ofertam cursos do setor primário — área agropecuária/florestal; em 5 que ofertam cursos do setor secundário — área eletromecânica/química; em 6 que ofertam cursos do setor terciário — área de comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente — e nos 45 estabelecimentos que ofertam cursos na modalidade normal em nível médio para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Departamento de Educação Profissional em conjunto com o Departamento de Ensino Médio como representantes da SEED e, portanto, da política para a Educação Profissional e do Ensino Médio, se anteciparam na decisão de iniciar a implantação já a partir de 2004, porque entenderam nos diversos encontros e debates com a SEMTEC/MEC que a revogação do Decreto n. 2.208/97 seria efetivada. A SEMTEC/MEC divulgou várias minutas de decreto em substituição ao n. 2.208/97. Esse processo findou com a promulgação do Decreto n. 5.154/04. Este definiu a possibilidade de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. O decreto veio conferir maior validade à decisão da SEED, haja vista que o nosso entendimento também sempre foi de que a LDB, no art. 35, explicita que a duração do Ensino Médio é de no mínimo três anos, podendo, portanto, ser oferecido em um tempo maior; enquanto o art. 36 coloca que atendida a formação básica, o Ensino Médio poderá preparar para o exercício de profissões técnicas.

As considerações acima adquirem relevância por entendermos que estamos apenas no primeiro passo de um processo de mudança de prá-

ticas organizacionais, pedagógicas e, sobretudo, de concepção de currículo e ensino que demandam aportes de recursos financeiros que possam assegurar medidas de acompanhamento curricular e de formação continuada dos profissionais que atuam nos níveis central, regional e local. A adoção desta proposta requer o fortalecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos presentes nos princípios que não mais se coadunam com a desvinculação da formação geral da formação profissional e, portanto, com a desescolarização do ensino técnico, em todas as suas possíveis formas de oferta.

Como ficou até agora demonstrado, a Secretaria de Estado da Educação, representada pelos Departamentos de Educação Profissional e Ensino Médio, fez uma clara opção política pela retomada da Educação Profissional e também por uma política curricular que concebe a formação de seus alunos intimamente imbricada aos princípios pedagógicos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, os quais devem estar permanentemente presentes nas atividades de ensino/aprendizagem planejadas e desenvolvidas na escola, discutida e assumida pelo coletivo de seus profissionais e devidamente sistematizada em seu Projeto Pedagógico.

Nesta perspectiva, todas as ações coordenadas pela SEED sempre primaram por afastar-se do ativismo vazio, enfatizando o seu direcionamento pela ênfase nos fundamentos teóricos, para que todos os envolvidos ampliassem a compreensão das principais categorias e conceitos que são inerentes à complexa díade Trabalho e Educação, mormente no contexto atual de produção flexível e de profundas mudanças na organização e nas relações de trabalho, considerando a discutível influência do processo de globalização na educação brasileira e, particularmente, no movimento de Reforma da Educação Profissional. Esta, via o estatuto legal do Decreto n. 2.208/97, agudizou a dualidade estrutural existente no Ensino Médio, colocando a Educação Profissional como complementar a este e, mais ainda, fragmentando a sua forma de oferta com a desobrigação da escolaridade formal.

Partindo destas premissas, as ações cotidianas e de formação continuada levadas a efeito até o presente momento contaram sempre com a participação de professores na área de Trabalho e Educação, Currículo e

Formação de Professores, considerando a necessidade de estar reconstruindo junto com os professores uma nova cultura desta modalidade de ensino, alicerçada na compreensão de uma educação profissional mais abrangente, em que os conhecimentos construídos pelos homens, por meio do trabalho, em sua trajetória para dominar a natureza e garantir a sua sobrevivência, sejam entendidos na síntese representada pela tecnologia e pelos conseqüentes avanços do conhecimento tecnológico na organização do processo produtivo moderno.

Desta maneira, sob o horizonte em que vem sendo discutida a concepção de currículo da educação profissional, compreende-se o trabalho em sua dimensão positiva, o que implica envidar esforços na perspectiva de uma formação politécnica que supere a relação entre ensino, formação e mercado de trabalho. Significa afirmar ainda que é pela contradição que se pode avançar na identificação das bases científicas e técnicas que sustentam os processos produtivos. Assim, essas “bases não se adquirem na tradição academicista, genérica e desinteressada, mas no coração da ciência e da tecnologia mais avançada” (Frigotto, 1989).

Sintetizando, assumir uma concepção de educação profissional tendo o trabalho como princípio educativo que considere o homem em sua totalidade histórica e a articulação entre trabalho manual e intelectual, presentes no processo produtivo contemporâneo, bem como as controvertidas implicações daí decorrentes no âmbito dos processos de formação humana, significa entender que a integração do ensino médio à educação profissional pressupõe a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam atuar como profissionais.

A concepção ora explicitada norteou a nova estrutura e a organização das propostas curriculares elaboradas em sua forma integrada. Implementar os princípios desta concepção não é tarefa fácil, dadas as condições reais com as quais nos defrontamos. A manutenção dos princípios desta concepção e a coerência nas ações é um desafio e um objetivo a ser permanentemente buscado por todos os que estão envolvidos na tarefa de fazer a Educação Profissional pública e de qualidade acontecer no Estado, tão fortemente atacada pela reforma dos anos 1990.

Frente a estes desafios, a estrutura da proposta curricular busca contemplar uma sólida formação básica, através do enriquecimento das

disciplinas constantes do atual Ensino Médio e a Formação Específica, onde se busca, a partir da ciência, a materialização da tecnologia. Um dos limites encontrados diz respeito às diretrizes da Educação Profissional, nas orientações legais referentes à composição e cargas horárias dos cursos, de acordo com a característica e natureza da respectiva área.

Uma das mudanças assumidas pela proposta foi a de estruturar o novo currículo seguindo orientação disciplinar e com base em conteúdos, rompendo então com a organização curricular com base na noção/conceito de competências, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional — Parecer n. 16/98 e Resolução n. 04/98 — CEB/CNE e também no Decreto n. 2.208/97 e respectivos Referenciais Curriculares. Assim, os cursos ficaram com duração de quatro anos no setor secundário e terciário, sendo que os do setor primário permaneceram com a duração de três anos, por funcionar em tempo integral. Observe-se que as propostas curriculares não possuem saídas intermediárias ao longo do curso, buscando uma formação mais sólida. Outra retomada considerada importante em termos curriculares e, acredita-se de melhoria da formação dos alunos, foi a inclusão do estágio profissional obrigatório, assumindo este componente curricular como atividade educativa e eixo de articulação da teoria/prática.

No processo de elaboração das propostas curriculares em sua forma integrada, que oportunizou inúmeros momentos de reflexão sobre o saber-fazer dos professores à luz das provocações teóricas trazidas pelos professores/mediadores convidados pela SEED, muito foi enfatizado, sobretudo no que diz respeito à concepção de sua forma integrada, salientando que não significa uma volta ao passado da formação profissional no modelo do técnico concebido pela Lei n. 5.692/71, embora haja recorrência à similitude de forma. Por esta razão, muito se há de trabalhar na preparação dos professores e demais atores educativos que precisam estar minimamente fundamentados para consolidar a política, concepção e currículo implantados nos estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Educação Profissional.

É importante ressaltar que estaremos construindo, durante o processo de implantação, a real integração do currículo. Na verdade, o que conseguimos fazer neste primeiro momento, foi uma junção da forma-

ção básica e técnica num único currículo, tendo-nos deparado também com limites legais que impossibilitaram avançarmos nesta construção.

Em 2004, discutimos com os professores dos Colégios onde são ofertados cursos técnicos subsequentes, a possibilidade de ampliação dos Cursos Técnicos com organização curricular integrada ao Ensino Médio para 2005. O critério definido pela SEED foi de que só iríamos oferecer o Curso Integrado em Colégios onde já existisse uma base de laboratórios e bibliotecas. A implantação se deu nos Colégios que consultaram toda a comunidade escolar e a mesma se posicionou favorável à implantação. A partir deste ano (2005), estamos oferecendo Cursos Técnicos em 128 municípios, sendo ofertados em 223 estabelecimentos estaduais.

4. O currículo do ensino médio integrado à educação profissional

A concepção e a materialização de um currículo que articule e integre os conhecimentos — o geral, o técnico e o tecnológico — são o grande desafio deste projeto. E, portanto, o campo de riscos é extenso e complexo, na medida em que uma opção é sempre uma atitude de inclusão e exclusão simultânea; uma defesa e uma rejeição de princípios e de uma concepção de realidade. Acima de tudo, o complexo se encontra no campo de conflitos, antagonismos e contradições que emolduram a história da educação brasileira. Nesse sentido, a construção coletiva da proposta curricular é um imperativo posto pela prática social, e não somente um comportamento que se instala com o fortalecimento do valor da democracia na sociedade brasileira.

A política curricular implementada no bojo da reforma educacional do governo FHC não teve o impacto esperado por uma política pública, e muito se escreveu sobre isso quando se denunciou a ausência da participação dos professores na formulação dos parâmetros e diretrizes curriculares. Em que pese a ampla divulgação dos PCNs por meio de cursos de formação em todo o país e pelos documentos encaminhados pelo MEC para todas as escolas, os professores, na sua grande maioria, desconhecem essa proposta de currículo ou desconsideram-na por não aten-

der às suas expectativas ou à sua realidade. Esse é um exemplo que deve servir para as novas políticas que o governo federal (ou governos estaduais) queira estabelecer.

Na realidade, a escola vive seu currículo formado pelas múltiplas e diversas experiências de seus sujeitos. Uma questão que merece ser posta quando se discute a autonomia ou não da escola na execução de seu currículo é sobre o lugar que ocupa essa discussão na prática escolar. Isto é, o grau de problematização que ocupa o currículo na vida do professor e da escola e, por seu turno, se a seleção dos conteúdos realizada pelo professor (individual ou coletivamente) é tema de reflexão sobre as possibilidades desse currículo e suas relações na produção consciente e intencional de um “tipo” de ser humano. Geralmente, o professor seleciona o currículo tendo como meta a formação da cidadania, uma noção que se tornou chavão na educação, merecendo explicitações.

A hipótese mais segura sobre a discussão do currículo na escola é de que esta não é uma prática muito recorrente, e as explicações para isso são de diversas ordens, as quais podem ser analisadas desde a própria organização do trabalho docente até o sentido dado ao problema do currículo, ou melhor, se existe a percepção do currículo como problema (algo a ser investigado).

Se isso corresponde à realidade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva de um currículo para o ensino médio integrado à educação profissional. Assim, faz-se necessária uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presente. A premissa que orienta o projeto do ensino médio integrado à educação profissional é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista, próprio do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista que norteia a relação entre educação e educação profissional no contexto de um desenvolvimento econômico internacionalizante.

Assim, um currículo integrado pode ser compreendido como aquele próprio de todo ensino médio, pois como bem destaca Ramos (2004), o objetivo “não é a formação de técnicos, mas a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissio-

nais". Dessa forma, amplia-se o olhar para o ensino médio (já posto pela LDB), assegurando que essa etapa da educação básica promova o "aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" (LDB n. 9.394/96). O ensino médio integrado pretende alcançar a identidade desta etapa da educação básica, onde a profissionalização é uma possibilidade.

Como então implementar um currículo no ensino médio integrado à educação profissional sem cair nos erros do passado fincados pela Lei n. 5.692/71? Vale lembrar que naquela lei foi destinada uma carga horária maior do curso para as disciplinas técnicas dentro da lógica produtivista do trabalho, embalado pelo tecnicismo e pela teoria do capital humano, no qual o conhecimento geral tinha sua validade somente em sua relação direta com o conhecimento específico.

A proposta de um currículo integrado em 4 anos de escolarização tenta assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem o itinerário cognitivo e formativo de um aluno-cidadão-trabalhador. Mas a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderá ser alcançada colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho. Esse currículo deve espelhar os conflitos, ambigüidades e contradições das mudanças tecnológicas, sociais, econômicas, políticas e culturais. A discussão do mundo do trabalho deve estar assentada em sua complexidade, nas relações sociais na escola e no trabalho e, além disso, nas outras dimensões que fazem parte da vida humana, como a cultura e a arte. Como disse Arroyo (1998), no olhar mais profundo e amplo do puramente humano, no seu processo de formação e deformação.

[...] situar a relação escola-trabalho-formação do trabalhador no âmbito das relações sociais na escola e na produção significa ver a educação como prática social e cultural, como relação humana e como ação-intervenção política e cultural que mexe com aspirações, valores, pensamentos, enfim, com sujeitos humanos que pensam e têm suas aspirações. Processos extremamente complexos que exigem um olhar global. (Arroyo, p. 31)

Para tanto, acredita-se que a definição de categorias como princípios estruturantes do currículo é um condicionante para se alcançar os objetivos anteriormente citados para o alcance de uma base unitária no ensino médio. Nesse sentido, as categorias ciência, tecnologia, cultura e trabalho conseguem dar respostas à complexidade da existência humana, sem, contudo, elidir com a singularidade que guarda os grupos sociais.

Essa crença se sustenta na dialeticidade da teoria e da prática pedagógica no conjunto das relações sociais. A presença da ciência na constituição do saber pedagógico é inalienável em qualquer sentido. A escola é um dos únicos espaços institucionais dos jovens onde a ciência é o objeto de trabalho; a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade é um passo importante no processo de crítica e questionamento da ordem estabelecida. O movimento da história se dá no processo de superação do antigo pelo novo e suas múltiplas interligações. O conhecimento da ciência é desenvolvido por meio do conhecimento da cultura e vice-versa, pois é o universal e o particular em conjunção no processo de conhecimento do ser humano e de suas relações.

A cultura, portanto, tem um grau de relevância equivalente à ciência no currículo escolar. A cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Portanto, é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social. O conhecimento da cultura forma raízes e constrói identidades que alimentam a vida em sociedade sob bases solidárias.

A cultura, em todas as suas manifestações, deve fazer parte constante do cotidiano escolar, podendo conduzir a uma maior interação do professor com o aluno na produção dos sentidos. Como lembrou Kosik (1995), o sujeito que possui o sentido mais desenvolvido é capaz também de possuir um sentido para tudo quanto é humano, pois, do contrário, o sujeito que tem o sentido fechado diante do mundo só percebe a realidade de forma unilateral e fetichizada. Despertar os sentidos, portanto, faz parte do desenvolvimento humano, de forma que o sujeito

adquire uma visão global. Nessa perspectiva, como a escola pode contribuir no processo de desenvolvimento humano?

A resposta a essa questão envolve um conjunto de análises que não cabe neste artigo. Todavia, pode-se ressaltar alguns pontos como contribuição para o debate. A arte ajuda na ampliação dos sentidos, no conhecimento pessoal e do outro, podendo assim o sujeito se reconhecer no outro em sua individualidade e universalidade. A obra de arte, por exemplo, é expressão da produtividade social e espiritual do ser humano; é um elemento da estrutura da sociedade (Kosik, 1995). A arte precisa fazer parte do cotidiano escolar, principalmente no currículo que objetiva preparar jovens para o exercício de uma profissão.

Na grande arte a realidade se revela ao homem. A arte, no sentido próprio da palavra, é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até a própria e a sua verdade. Na arte autêntica e na autêntica filosofia revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com a sua própria realidade. (Kosik, 1995, p. 130)

O trabalho é uma das questões cruciais que enfrentam os jovens e adultos das classes populares, maioria esmagadora que frequenta a escola pública. Mudanças profundas no âmbito das tecnologias, das relações econômicas, sociais, políticas e culturais afetam o cotidiano da escola direta ou indiretamente. A crise estrutural do desemprego aprofunda o clima de tensão permanente nesse âmbito, em face das necessidades da sobrevivência familiar. Além dessa dimensão histórica, inserido no sistema capitalista, o trabalho tem também uma dimensão ontológica, como forma pela qual a humanidade produz sua própria existência na relação com a natureza e com seus pares, produzindo assim conhecimentos.

Como destaca Ramos (2004), na dimensão ontológica, o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio.

Na dimensão histórica, continua a autora, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organiza a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, essas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida do processo de compra e venda da força de trabalho.

Arroyo (1998) ressalta o impacto na formação humana e no conjunto das relações sociais ao pensar o trabalho como princípio educativo. Essa perspectiva, sendo desenvolvida, aproxima-se de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individuação, de constituir-nos sujeitos sociais e culturais livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, onde o trabalho, a técnica produtiva sejam objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva (Arroyo, 1998, p. 143). Para reforçar a idéia, o autor continua:

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador. (Arroyo, 1998, p. 152)

Assim, não se trata de estreitar a ação educativa na qualificação do trabalhador. Pelo contrário, a proposta em pauta reconhece a complexidade de sua tarefa: superar o consenso da teoria do capital humano por um outro pautado na relevância da formação da totalidade das dimensões humanas.

A preocupação não é basicamente como qualificar o trabalhador, nem que competências, saberes, habilidades deverá dominar, mas como constituir-lo na totalidade de sua condição de trabalhador para o capital. No

linguajar mais recente, a questão não é em que aspectos capacitá-lo para se tornar “empregável”, mas que trabalhador(a) constituir ou formar. É um olhar bem mais abrangente, uma compreensão mais certa das preocupações e interesses da produção. A tarefa é mais árdua, constituí-lo antes de torná-lo competente, qualificado. Essas análises situam-se em um patamar anterior e mais radical, ou pensam a escola em tarefas mais radicais do que transmitir competências e saberes. Pensam a escola na árdua tarefa de constituir o trabalhador, uma vez que ele não nasce feito, tem de ser constituído, formado ou deformado, conformado de acordo com um protótipo de ser humano. Essas análises nos lembram que todo ato educativo tem uma intencionalidade política que vai além do aprendizado de aspectos pontuais e tem como horizonte maior uma opção política por um protótipo de ser humano. (Arroyo, 1999, p. 29)

5. Considerações finais

Essa rápida incursão pelo debate sobre o ensino médio integrado à educação profissional não consegue dar respostas para muitos questionamentos, mas acredita-se que no processo de construção do projeto junto à escola se chegará a bases mais sólidas. Por enquanto, fica uma questão para debate: como viver o currículo integrado na prática social e pedagógica da escola? O retorno à figura do diálogo pode ajudar a pensar parte da questão.

A adoção de um olhar mais consciente e autônomo por parte do sujeito sobre si mesmo e sobre o outro tem chances de se dar com o estabelecimento da prática do diálogo. Mas não se trata somente do diálogo professor-aluno. O que mais importa é a palavra na voz de todos — alunos e professores. A posição de mediador para o professor não significa a retirada de sua centralidade no processo pedagógico; ele orienta a discussão, traça caminhos, corrige rumos — é um trabalhador ativo.

A palavra tem diversas virtualidades que podem transformar uma realidade quando dita no/pelo grupo social. Uma revolução cotidiana pode se dar no processo de união dos sujeitos que pensam um projeto de sociedade que lhe pertença. A instituição educacional pode ser um espaço de organização da consciência coletiva daqueles que a vivenciam.

Contudo, a questão é mais ampla, mas fica a proposta de construir a prática do diálogo no interior da escola (e entre elas) como instrumento planejado para organizar um novo caminho para o Ensino Médio e para a Educação Profissional no Brasil, traçado pelas escolas.

Referências bibliográficas

- ARROYO, M. “As relações sociais na escola e a formação do trabalhador”. In: FERRETTI, C. et alii. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.
- _____. “Trabalho-educação e teoria pedagógica”. In: FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*, Anais, 2003.
- _____. *Avaliação anual do Plano Plurianual (2000-2003)*, 2004.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GENTILI, P. e McCOWAN, T. *Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- RAMOS, M. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 19-27, 2003.

Sobre os Autores

Eliza Bartolozzi Ferreira. Doutoranda em Ciências Humanas (Educação) pela UFMG; assumiu o cargo de Subsecretária de Educação Básica e Profissional do Estado do Espírito Santo no período de fevereiro de 2003 a setembro de 2004.

Gaudêncio Frigotto (org.). Doutor em Ciências Humanas (Educação), Professor Titular Visitante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Associado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Membro do Comitê Diretivo do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO).

Maria Ciavatta (org.). Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação — Mestrado e Doutorado da Universidade Federal Fluminense, Coordenadora do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no biênio 2003-2004.

Marise Ramos (org.). Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Vice-Diretora de Ensino da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz. Diretora de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação no período de 2003 a março de 2004.

Sandra R. de Oliveira Garcia. Chefe do Departamento de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, docente do Departamento de Educação-UEL, doutoranda em Ciências Humanas (Educação) pela UFPR.

Vera Corrêa. Doutora em Ciências Humanas (Educação), Professora Adjunta e Coordenadora de Didática da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ; Professora do Programa de Mestrado de Odontologia da UERJ; Professora do ISEP, Rio de Janeiro.