



Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

BOLETIM 07
Maio/Junho 2006



Secretaria
de Educação
a Distância

Ministério da
Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	03
Profa. Lucia Helena Lodi	
PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	05
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	
Gabriel Grabowski	
PGM 1	
HISTÓRIA E PERSPECTIVAS DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO NO.....	16
A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção	
Acácia Zeneida Kuenzer e Gabriel Grabowski	
PGM 2	
CONCEPÇÃO E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO INTEGRADO.....	29
A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita	
Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos	
PGM 3	
O DESAFIO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO.....	51
Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa	
Lucília Machado	
PGM 4	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE FINANCIAMENTO.....	68
Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio	
Maria das Graças Baracho, Antônia Francimar da Silva, Dante Henrique Moura e Ulisséia Ávila Pereira	
PGM 5	
ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL, REGIONAL E NACIONAL.....	84
Desenvolvimento local e regional & Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	
Gabriel Grabowski	

APRESENTAÇÃO

ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece que a educação deve compreender os processos formativos que se iniciam na vida familiar, na convivência humana e se desenvolvem, especialmente, nas instituições de ensino e no trabalho. O Ensino Médio – última etapa da educação básica – tem por finalidade, entre outras, a preparação básica para o trabalho, de modo que, atendida à formação geral do educando, o direcione para o exercício de profissões técnicas (§2º, rt. 36).

No entanto, com a edição do Decreto n. 2.208/97, estabelecendo que a educação profissional contaria com uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio, a busca de uma concepção unitária em termos de formação a ser alcançada por meio do Ensino Médio sofreu um grave retrocesso. A tempo, esse princípio basilar foi resgatado no Decreto nº 5.154/04, que instituiu a modalidade de Ensino Médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

Em atendimento à nova legislação, ao Ministério da Educação cabe apoiar os sistemas estaduais de ensino no processo de implantação dessa nova modalidade de formação. Para tanto, estão sendo realizados debates com os dirigentes e técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, colocando em pauta questões como a concepção do Ensino Médio integrado, eixos da organização curricular e plano de desenvolvimento.

O exame das condições atuais de oferta da educação média aos jovens impõe a necessidade de se repensar essa modalidade de educação. De acordo com dados do Censo Escolar, em 2003 cerca de 7,7 milhões de jovens entre 15 e 19 anos foram matriculados na rede pública de Ensino Médio, o que representa 42,7% da população nessa faixa etária. No entanto, do total de matrículas, apenas 9% foram efetuadas em cursos técnicos de nível médio. Ainda nesse mesmo ano, aproximadamente 2 milhões de jovens concluíram o Ensino Médio e, desses, 400 mil ingressaram no ensino superior. Dos 1 milhão e 600 mil restantes, somente 700 mil alunos cursaram o ensino técnico.

Sob a ótica da inserção desses jovens no mundo do trabalho, os dados existentes indicam a urgência de revisão da política de educação básica em nosso país. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2001, a população entre 15 e 24 anos totaliza 34 milhões de pessoas sendo que, desse universo, 55% estão fora da escola e 45% estão à margem do mercado de trabalho. Diante desse quadro, a estruturação de uma nova modalidade de Ensino Médio integrado à educação profissional deve ser vista como uma prioridade social e uma questão de cidadania. O desafio é assegurar melhores condições de inserção profissional para os milhares de jovens egressos do Ensino Fundamental.

A institucionalização dessa nova modalidade educacional implica romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil. Almeja-se com isso, a partir de uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que envolvem a questão, eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico.

Segundo a LDB, a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Trata-se, portanto, de um fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico nacional, bem como para a redução das desigualdades regionais e sociais.

A oferta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional deverá contribuir com a melhoria da qualidade dessa etapa final da educação básica. Em termos curriculares, essa modalidade reunirá conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional que deverão ser trabalhados de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática.

Aos alunos será dada a oportunidade de concluir o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, adquirir uma formação específica para sua inclusão no mundo do trabalho. O Ensino Médio integrado proporcionará melhores condições de cidadania, de trabalho e de inclusão social aos jovens e adultos em busca de uma formação profissional de qualidade e de novos horizontes para suas vidas.

NOTA:

¹ Diretora do Departamento de Políticas do Ensino Médio – Ministério da Educação.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Gabriel Grabowski¹

1. Introdução

A TV Escola/Programa Salto para o Futuro, atenta aos constantes desdobramentos da política educacional de nosso país, especialmente no que tange à educação básica, se propõem a colocar em debate, em cinco programas de uma nova série, a nova modalidade de ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Esta política pública, proposta e liderada pelo MEC, através das Secretárias de Educação Básica (SEB) e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), já conta com a adesão espontânea de mais de 20 estados da federação.

Esta proposta está prevista e regulamentada por meio do Decreto n. 5.154/04 e do Parecer n.39/04-CEB/CNE, que revogou e substituiu o Decreto n. 2.208/97. Ao contrário do que previa e fomentava o decreto de 1997, ou seja, cursos e currículos de Ensino Médio separados e independentes de cursos e currículos de Educação Profissional (ensino técnico), o atual decreto recoloca a possibilidade da oferta de educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio de forma integrada, num mesmo curso, com currículo próprio, articulado organicamente e estruturado enquanto uma proposta de totalidade de proposta de formação.

Ao colocar esta modalidade de ensino em debate, o Salto para o Futuro/TV Escola objetiva divulgar e contribuir com sua implementação mediante o necessário diálogo entre gestores públicos, intelectuais, educadores e estudantes, conscientizando e confrontando pontos de vista diversos e diferentes. Para tanto, cinco programas abordarão cinco temáticas, orientadoras dos debates: 1. História e Perspectivas do Ensino Médio e Técnico no Brasil; 2. Concepções e experiências de ensino integrado; 3. O desafio da organização curricular do ensino integrado; 4. Políticas públicas de formação de professores e de financiamento e 5. Articulação com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional.

Desta forma, o programa propiciará que se discuta como o Ensino Médio e o ensino técnico se constituíram na história brasileira e quais as perspectivas futuras; as concepções subjacentes e vigentes nos Decretos Federais n. 2.808/97 e n. 5.154/04 e qual a visão de educação, de sociedade e de seres humanos que eles revelam; de que forma estas regulamentações causaram impacto nas escolas e quais as experiências que emergiram no Brasil; e, por fim, não menos importantes e estratégicos, serão debatidos: o currículo integrado, a formação dos educadores, o financiamento e a articulação da educação com o projeto de desenvolvimento da nação brasileira.

2. Contextualização

Um balanço da escola pública brasileira, sempre que realizado, revela uma dívida histórica constrangedora, seja pela sua tímida e insuficiente expansão, seja pela qualidade que tem revelado. Porém, é no Ensino Médio que esta realidade se constitui como um exemplo clássico de negação da cidadania e da participação dos jovens na constituição da nação brasileira. Apenas 45% dos jovens no Brasil concluem o Ensino Médio e, a maioria destes, em torno de 60% , o fazem em condições precárias: noturno e/ou supletivos.

Estes dados, quando desdobrados por regiões e pela classificação rural e urbana, assumem uma dimensão ainda mais constrangedora, pois demonstram como as desigualdades de condições e oportunidades neste país condenam, *a priori*, milhões de jovens ao subemprego, ao desemprego, à exclusão social e à cooptação pelo mundo da criminalidade e prostituição.

Examinando os dados de emprego e desemprego no país, evidencia-se novamente a dificuldade de participação dos jovens neste mercado. Proporcionalmente, é a categoria com maior índice de desemprego ou empregos precários, mediante prestação de serviços temporários e sem direitos trabalhistas. Sem trabalho e renda, o acesso à educação tem sido um grande obstáculo e, sem educação e qualificação, o mercado torna-se inacessível, quando, não raramente, exige-se experiência para quem está em formação e/ou iniciando uma atividade produtiva.

Seja da perspectiva do direito da juventude ou da perspectiva do direito ao acesso à educação como bem público, as expansões quantitativa e qualitativa do Ensino Médio e técnico no Brasil se constituem em imprescindíveis compromissos dos gestores públicos e necessárias políticas específicas e inovadoras para a realidade que nos cerca, pois, se persistirmos na dualidade histórica, ensino profissional para quem vive do trabalho e ensino propedêutico (acadêmico, clássico) para dirigentes, além de antiético e injusto, não desenvolveremos uma nação soberana e autodeterminada, com igualdade de condições e oportunidades para todos.

3. Análise da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional

“Para definir uma política de governo (...) em uma sociedade complexa, absolutamente dispar sob diversos ângulos, há que se ter os pés no chão: jamais esconder as verdadeiras causas do problema que se deseja enfrentar e resolver(...); para resolver problemas complexos não pode haver soluções simplificadas, sob o risco de se cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas, populistas, demagógicas, clientelistas” (Kuenzer, 1997, p.18).

Ensino Médio e profissional refletem, ao longo de nossa história, as relações típicas de poder de uma sociedade cindida em classes sociais, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes, ou funções instrumentais. Esta dualidade educacional e profissional parece constituir-se num problema político de difícil solução.

O primeiro passo é reconhecer que este é um problema, um problema complexo de nossa história educacional e, por se tratar de um problema da sociedade brasileira, é um problema que precisa ser enfrentado politicamente. Pensa-se, inclusive, que os intelectuais brasileiros, pedagogos e, mesmo a sociedade civil, já produziram diversas alternativas para muitos

problemas como este, mas a resistência e a trincheira instaladas no Estado brasileiro e no antagonismo de classe impedem, política e deliberadamente, a superação de muitos problemas.

Naturalmente que não podemos ser ingênuos, pois nossa história de desenvolvimento econômico e social, cultural e político, educacional e profissional constitui-se dentro de uma lógica reprodutora das desigualdades e dualidades estruturais, tais como: inclusão e exclusão social, trabalho manual para índios e escravos, trabalho livre e intelectual para as elites, escola acadêmica para poucos e educação profissional para os trabalhadores.

Muitos historiadores e estudiosos já demonstraram ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do ensino secundário – hoje Ensino Médio – e profissional no Brasil, pois, desde a primeira iniciativa estatal, em 1909, com a criação das 19 escolas técnicas, sempre existiram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, visando reproduzir e atender a divisão social e técnica do trabalho. Em estudo recente sobre “*Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*”, Kuenzer, demonstra com maior propriedade o exposto:

“O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal, primeiro, criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde às demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se construindo” (Kuenzer, 2000, p. 26).

Desta forma, a formação histórica dos trabalhadores e cidadãos do Brasil se dará a partir da categoria dualidade estrutural, demarcando uma trajetória educacional e social, conforme as funções que cada um desempenharia na sociedade, a partir do desenvolvimento das forças produtivas que delimitavam, de forma muito clara, a divisão entre capital e trabalho, traduzida no taylorismo-fordismo, na separação das funções de planejamento e supervisão com as de execução.

A essas funções do sistema produtivo correspondem trajetórias de educação e escolas diferenciadas. Para os supervisores, uma formação acadêmica intelectualizada e, para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio local de trabalho. A reforma Capanema, em 1942, será o marco da institucionalização desta dualidade: “*para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior*” e, para os trabalhadores instrumentais uma formação profissional “*em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior*” (Kuenzer, 2000, p. 28).

Mesmo com toda a proposta educacional de escola secundária unitária de Anísio Teixeira; a escola básica unitária de Gramsci; a luta da sociedade e dos trabalhadores por uma articulação, esforço parcialmente atingido na primeira LDB de 1961; uma experiência fracassada de profissionalização do ensino secundário pela Lei nº 5.692/71 e a experiência da educação politécnica dos anos 80 do século XX, parece que, através da nova LDB, Lei nº

9.394/1996 e do Decreto nº 2.208/97, estamos “fazendo a estrutura educacional brasileira retornar aos anos 40, quando da promulgação dos decretos-leis relativos ao ensino médio – chamados de ‘leis’ orgânicas” (Cunha, 2000, p. 28), ironicamente, identificando-se não só no conteúdo, mas no método de regulamentar políticas educacionais por decretos que se julgam leis.

Por outro lado, é verdade que as mudanças introduzidas no mundo do trabalho, impostas pela globalização da economia e pela recente reestruturação produtiva, fizeram com que as antigas formas de produção e organização tayloristas-fordistas deixassem de ser dominantes. Surgiu, em substituição ao modelo anterior, um novo paradigma, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho – o toyotismo – onde a linha de montagem será substituída por células de produção, com equipes de trabalho, com a qualidade e o trabalho controlados pelo próprio grupo, que assim realiza um autocontrole. Nesta nova organização do trabalho, o universo é invadido por novos procedimentos de gerenciamento da produção, onde a qualidade e a competitividade passam a ser as novas palavras de ordem e, conseqüentemente, um novo perfil de trabalhador é exigido. Para formar este novo perfil de trabalhador, do trabalhador “flexível”, desencadeia-se a reforma da educação básica e profissional.

Deste novo trabalhador, o sistema produtivo requer algumas características e capacidades intelectuais que merecem ser lembradas: capacidade de comunicar-se corretamente, com domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além do domínio da língua nacional, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; autonomia intelectual, capaz de resolver problemas práticos gerados pelas novas tecnologias e ciências; autonomia moral, enfrentando novas situações eticamente e, principalmente, capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais complexa e honrosa de construção do próprio trabalhador, do homem e da sociedade (Kuenzer, 2000).

Todavia, este conjunto de atitudes e perfil profissional somente será atingido por uma educação básica universal, reivindicada não só pelos empresários, mas requisito do mundo e da economia global, pois esta, estrategicamente, precisa de uma força de trabalho disponível para lançar mão toda vez que isso se fizer necessário. Esta exigência de maior escolaridade, empregabilidade, competência e universalização da escolarização básica será cobrada dos trabalhadores (agora, também responsáveis pela sua formação), e do Estado, responsável pelas políticas públicas. Esta, portanto, é uma questão política, até hoje hegemonizada pelos interesses do setor produtivo capitalista, financiada e viabilizada pelo Estado, impregnada e consentida na sociedade e nas mentes dos trabalhadores.

Sabemos que a dualidade é reflexo da divisão social e técnica do trabalho, o que é próprio das sociedades capitalistas, mas, também, precisamos acreditar na sua superação gradativa, pois pensamos que temos condições de construir uma educação que contribua para a transformação de tais estruturas. Esta superação quem sabe será possível mediante uma grande democratização de acesso à educação do conjunto da sociedade e a formulação, por esta sociedade, com a participação dos trabalhadores, em conjunto com intelectuais orgânicos a eles vinculados, de uma nova concepção de educação que “articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica” (Kuenzer, 2000, p. 34), ou seja, o Ensino Médio e técnico integrados em um único currículo e compondo uma nova modalidade de educação do cidadão brasileiro.

Uma política educacional e um projeto de desenvolvimento nacional necessitam articular-se e definir a identidade tanto da educação básica como da qualificação e formação profissional, na perspectiva global, soberana, humana, enquanto direito público e subjetivo, portanto, de responsabilidade política e dever do Estado, porém, sempre em conjunto com a sociedade, principalmente com a participação da classe que vive do trabalho.

4. Ensino Integrado & Formação Integral

A proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio, alternativa constante do Decreto n. 5.154/04, possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador.

O trabalho pode ser considerado como princípio educativo para SAVIANI (1989) em três sentidos diversos, mas articulados e integrados entre si. Em primeiro lugar, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido na história, o modo de ser da educação na sua totalidade (conjunto). Em segundo lugar, quando coloca exigências próprias que o processo educativo deve preencher em vista da participação efetiva dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo e, em terceiro lugar, o trabalho é princípio educativo na medida que determinar a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2). A educação tecnológica ou a politécnica está identificada no segundo sentido, no qual a educação básica necessita explicitar o modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho.

Portanto, a categoria que assegura a integração entre os diferentes níveis e modalidades é a educação básica, formação mínima necessária a todo e qualquer cidadão. É com esta perspectiva que a União chama para si a coordenação da política nacional de educação com a finalidade de assegurar a articulação dos diferentes níveis, modalidades e sistemas de ensino (Art. 8, parágrafo único).

Trabalhar com a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício destas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhes são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais.

Assim é que a dualidade estrutural se manifestava inequivocamente nos modos de organização da produção, em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho. À velha escola humanista tradicional correspondia a necessidade socialmente determinada de formar os grupos

dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. A proposta pedagógica da escola, portanto, não tinha por objetivo a formação técnico-profissional vinculada a necessidades imediatas, e sim a formação geral da personalidade e o desenvolvimento do caráter através da aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura.

Já no âmbito das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais.

É essa diferenciação de escolas e redes, que atende às demandas de formação a partir do lugar que cada classe social vai ocupar na divisão do trabalho, que determina o caráter antidemocrático do desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais, e não propriamente os seus conteúdos. Assim é que o conhecimento tecnológico de ponta, embora organicamente vinculado ao trabalho, não tem sido democratizado, porque se destina à formação dos dirigentes e por longo tempo tem estado restrito à formação de nível superior. Da mesma forma, a versão geral do Ensino Médio disponibilizou conhecimento propedêutico à classe trabalhadora, em decorrência das funções que ela teoricamente passaria a ocupar a partir da base microeletrônica, e nem por isso se alterou sua posição de classe.

O desenvolvimento das forças produtivas, à medida que vai avançando a partir das mudanças na base técnica, vai trazendo novas demandas para a educação dos trabalhadores, o que no modo de produção capitalista responde às necessidades decorrentes da valorização do capital.

Gramsci², ao analisar o americanismo e o fordismo, já demonstrava a eficiência dos processos pedagógicos no processo de valorização do capital, à medida que, a partir das relações de produção e das formas de organização e gestão do trabalho, então hegemônicas, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação de base eletromecânica, que implicavam a ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. *É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral*³.

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que da manufatura à fábrica moderna, a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos⁴, tanto as relações sociais e produtivas como a escola passam a educar o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador. Assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência do acesso ao saber teórico, divorciado da

práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento⁵. Assim a escola, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

O desenvolvimento científico-tecnológico, ao impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas na perspectiva do processo de criação de valor, quanto mais avança, mais intensifica a contradição entre as demandas do processo produtivo e os processos de educação da força de trabalho: quanto mais se simplificam as atividades práticas na execução dos processos de trabalho, mais se complexificam as ações relativas ao desenvolvimento de produtos e processos, à sua manutenção e ao seu gerenciamento. Ou seja, o trabalho mais se simplifica enquanto mais se tornam complexas a ciência e a tecnologia; em decorrência, ao se exigir menos conhecimento sobre o trabalho do trabalhador, mais ele se distancia da compreensão e do domínio das tarefas que executa, bem como dos que gerenciam e mantêm os processos e produzem ciência e tecnologia.

Ao mesmo tempo, a complexificação da vida social ampliou os espaços de participação do trabalhador em vários sentidos: atividades culturais, associativas, sindicais e partidárias.

Criam-se, em conseqüência, necessidades educativas para os trabalhadores que até então eram reconhecidas como próprias da burguesia. A crescente cientifização da vida social, como força produtiva, passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, uma vez que *a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia através da operacionalização da ciência*⁶.

Ou seja, quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais a ciência se simplifica, fazendo-se prática e criando tecnologia; ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, fazendo-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criando novas formas de comportamento, ideologias e normas. O trabalho e a ciência, dissociados por efeito das formas tradicionais de divisão do trabalho, voltam a formar uma unidade pela mediação da tecnologia, em conseqüência do próprio desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, e como forma de superação aos entraves postos ao processo de acumulação. Como resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais, que passam a demandar o domínio integrado dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. Mesmo que se considere que estas demandas são polarizadas no regime de acumulação flexível, e portanto não se colocam para todos os trabalhadores⁷, as políticas educacionais que de fato se comprometam com os que vivem do trabalho devem ter a democratização do acesso ao conhecimento como horizonte.

Em assim sendo, a posse do conhecimento científico e tecnológico pelos trabalhadores e a sua participação nos espaços decisórios que definem a política de C&T e de educação podem criar as condições necessárias para que se inicie um processo de reorientação no sentido de antecipar demandas da sociedade que não encontram possibilidade de serem satisfeitas, dada à atual correlação de forças políticas.

Como afirma Dagnino, sendo C&T construções sociais, historicamente determinadas (resultado de um processo onde intervêm múltiplos atores com distintos interesses), a sua trajetória de desenvolvimento poderia ser redirecionada, dependendo da capacidade dos atores sociais em interferir no processo decisório da política da C&T, introduzindo na agenda interesses relativos a outros segmentos da sociedade. A partir de situações em que conhecimentos formulados para outros fins possam ser utilizados para satisfazer a outros interesses inicialmente não contemplados, seria possível chegar a alterar significativamente a dinâmica de exploração da fronteira do conhecimento científico e tecnológico (...). Alterar a situação atual da C&T supõe reformular as hipóteses e os pressupostos atuais da produção científica que coloquem novas prioridades para sua orientação. A busca de alternativas à produção em larga escala que internalize variáveis ambientais e os impactos na saúde do trabalhador e dos cidadãos, no desenho científico-tecnológico, estaria na raiz de uma nova dinâmica. Materializar isto dependeria da mobilização de um grande número de atores e, embora resulte difícil para a esquerda viabilizar uma alternativa, é um desafio que não se pode deixar de lado, sob pena de limitar o avanço na construção de uma sociedade mais democrática e equilibrada social e ambientalmente⁸.

4.1. A gestão estratégica da educação profissional integrada à gestão da Educação Nacional

Esta compreensão leva à necessidade de substituir o termo **educação profissional**, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, para **educação dos trabalhadores**, cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social a partir da perspectiva da classe; **se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta só pode se dar em espaços públicos, através de políticas, financiamento e gestão públicos.**

A gestão, portanto, desta modalidade de educação integrada, considerando a articulação entre educação, trabalho, cultura, ciência, tecnologia deverá:

- a) integrar-se à gestão da Educação Nacional, em especial à educação básica, apontando para a integração com o ensino superior;
- b) contemplar a participação efetiva dos trabalhadores nos espaços decisórios, tendo em vista a construção de uma nova trajetória para a produção e difusão da C & T e de novos projetos de educação para os que vivem do trabalho, de modo a abrir a possibilidade de que a produção e a divulgação do conhecimento possam ser utilizadas em favor de interesses mais amplos e do atendimento das demandas materiais que dizem respeito à melhoria das condições de vida da maioria da população;
- c) redefinir as finalidades e os projetos de educação dos trabalhadores, de modo a contemplar novas prioridades e alternativas que impactem as suas condições de trabalho e de existência.

É necessário reconhecer que as transformações no mundo do trabalho exigem, mais do que conhecimentos e habilidades demandados por ocupações específicas, conhecimentos no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação e, ainda, conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do

trabalho e nas relações sociais contemporâneas, o que implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de educação escolar.

A partir desta perspectiva, justificam-se e exigem-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência enunciada privilegia a capacidade potencial para resolver situações-problema decorrentes de processos de trabalho flexíveis, em substituição às competências e habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas rígidas nas organizações tayloristas / fordistas.

Ou seja, o desenvolvimento das competências exigidas pelo modo de produção capitalista, tal como se desenvolve a partir da base microeletrônica, só pode ocorrer a partir de uma sólida educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, em todo o percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura.

É por tudo isto que esta proposta de ensino integrado é uma proposta que necessariamente contempla:

- a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens;
- em decorrência, a articulação entre a gestão da educação básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal;
- a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão.

Temas que serão debatidos na série *Ensino Médio integrado à Educação Profissional*, que será apresentada no Programa Salto para o Futuro/TV Escola de 29 de maio a 02 de junho de 2006⁹:

PGM 1 - História e perspectivas do Ensino Médio e Técnico no Brasil

Esta temática visa reconstruir sinteticamente a história do Ensino Médio e do ensino técnico no Brasil, analisando a evolução destas modalidades no decorrer do desenvolvimento do país. A partir da retrospectiva histórica, será discutida a perspectiva do Ensino Médio e técnico considerando a LDBEN de 1996, o Decreto n. 2.808/97, o Decreto n. 5.154/04 e as políticas educacionais vigentes.

PGM 2 - Concepção e experiências de ensino integrado

O ensino integrado possui uma concepção própria que está sendo gestada no Brasil desde 1980, quando se iniciou a discussão da educação tecnológica e da politécnica. A retomada desta alternativa e proposta implica clareza teórica, epistemologia nova, pedagogia do trabalhador, vontade política e compromisso ético com a cidadania e emancipação dos

excluídos. Serão debatidos neste programa a recuperação conceitual e os fundamentos pedagógicos e epistemológicos.

PGM 3 - O desafio da organização curricular do ensino integrado

Um currículo de ensino integrado é uma construção que deve partir da realidade local e regional de cada comunidade e escola, alicerçado e organizado de forma totalmente nova em relação às propostas vigentes. Não se trata de somar o Ensino Médio com o técnico, nem mesclar os componentes curriculares, mas de reconstruir coletivamente – educadores e educandos –, a partir da realidade social, um currículo que garanta a efetiva formação integral e ommilateral dos sujeitos, a partir da articulação entre formação geral e profissional, da articulação entre formação técnica e política, da formação ética e do compromisso social.

PGM 4- Políticas Públicas de formação de professores e de financiamento

Esta proposta de ensino integrado está sendo concebida como uma Política Pública de Estado, coordenada pela União, porém assumida espontaneamente pelos entes da federação – mediante Planos de ação – e sustentada por programas de apoio. Entre os maiores desafios para sua materialização nas comunidades e instituições escolares são necessárias duas ações estratégicas: formação de professores e financiamento. O MEC já possui um conjunto de Programas de Formação e o ensino integrado deve ser contemplado nestas iniciativas, porém, também os agentes locais devem colocar a formação e atualização dos docentes como uma ação imediata e imprescindível. Da mesma forma, o financiamento público é uma necessidade que precisa ser enfrentada com uma política permanente e sustentável para a garantia de sua continuidade. O FUNDEB e recursos sistemáticos para a Educação Profissional são garantias mínimas que as escolas precisam e deverão receber para consolidar tal iniciativa, que não pode ficar dependente da compreensão e vontade política dos gestores.

PGM 5- Articulação da Educação Profissional com o Projeto de Desenvolvimento Local, Regional e Nacional

A Educação Básica e Superior, bem como as demais modalidades, devem estar integradas num projeto de nação e de desenvolvimento do Brasil. Atualmente, no contexto da globalização e internacionalização da economia de base financeira, é mais do que relevante que o projeto de nação e de desenvolvimento dialogue, efetivamente, com as comunidades locais e regionais. O capitalismo é por natureza contraditório e fundamenta-se numa lógica de negação da sua condição. Portanto, o desenvolvimento global e o desenvolvimento local necessitam um do outro e também tentam apresentar-se como excludentes. Porém, o ensino integrado considera a necessidade de articulação de todos agentes e sujeitos de uma comunidade em torno de um novo modelo de desenvolvimento social, econômico, político e cultural, que tenha o local e regional como ponto de partida e como prioridade para, posteriormente, relacionar com o desenvolvimento global.

Notas:

¹ Professor Universitário da Feevale e do IPA e Pesquisador de Educação e Trabalho. Consultor desta série.

² GRAMSCI, A . *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

³ KUENZER, A . *A pedagogia da fábrica; as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1985, p.52.

⁴ MARX e ENGELS. *A Ideologia Alemã*, Lisboa, Martins Fontes, s.d.

⁵ Idem.

⁶ KUENZER. A. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, Cortez, 1988, p. 138.

⁷ KUENZER, A. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, jan.abr., 2003.

⁸ Ibidem.

⁹ Para cada temática proposta existem textos produzidos pelos consultores do MEC, disponibilizados para a série.

HISTÓRIA E PERSPECTIVAS DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO NO BRASIL

A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção

*Acácia Zeneida Kuenzer¹
Gabriel Grabowski²*

1. Introdução

O estabelecimento de formas democráticas que conduzam a uma efetiva gestão da educação profissional implica tomar como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da Educação Nacional. Compreende-se que a gestão estratégica é resultante da integração entre gestão pedagógica e gestão administrativa e que sua função é assegurar as condições necessárias à consecução das finalidades e objetivos da educação profissional; portanto, há que considerá-la como um processo, orientado pelos princípios de gestão democrática que regem as ações institucionais no campo da educação, tal com estabelece a nova LDB.

Assim é que a educação profissional, no que estabelece a LDB³, por se desenvolver de forma sistematizada em instituições próprias ao ensino, inscreve-se no âmbito da educação escolar e articula-se à formação básica que deve ser comum a todos os brasileiros e brasileiras, de modo a assegurar-lhes a formação indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, na perspectiva da educação ao longo da vida.

Integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, sua finalidade é conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Art. 39⁴), devendo ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Art. 40⁵).

Através desta formulação, a LDB⁶ propõe-se a enfrentar a dimensão que tem estruturado a educação profissional ao longo de sua história, enquanto oferta pública: a dualidade estrutural. Para tanto, já no primeiro capítulo, define a educação em seu conceito mais amplo, admitindo que ela supera os limites da educação escolar, ocorrendo no interior das relações sociais e produtivas; reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Esta concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Como decorrência da opção por tratar a Educação Nacional como totalidade, a LDB incorpora todas as modalidades de educação, estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade. Esta proposta, portanto, apresenta uma organização da Educação Nacional que

não admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre os níveis e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais.

A categoria que assegura a integração entre os diferentes níveis e modalidades é a educação básica, formação mínima necessária a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade. É a educação básica que assegura a organicidade da Educação Nacional, através do princípio da integração. Em decorrência, a educação profissional, a ser desenvolvida através de ações intencionais e sistematizadas sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica, por concepção e por norma é parte integrante e indissociável da Educação Nacional. Decorre deste fato que sua organização e sua gestão estratégica não admitem qualquer forma de paralelismo ou externalidade. E, para assegurar a objetivação desta concepção, a União chama a si a coordenação da política nacional de educação, com a finalidade de assegurar a articulação dos diferentes níveis, modalidades e sistemas de ensino (Art. 8, parágrafo único)⁷. Propor formas de organização e gestão da educação profissional supõe, portanto, o seu caráter de parte integrante e indissociável da Educação Nacional, e ao mesmo tempo, de suas formas de organização e gestão.

2. A integração entre Ciência e Tecnologia como determinantes da integração entre educação básica e educação profissional

Trabalhar com a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas dos diferentes grupos e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício destas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, para que a escola elabore sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais.

Assim é que a dualidade estrutural se manifestava inequivocamente nos modos de organização da produção, em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho. À velha escola humanista tradicional correspondia a necessidade socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. A proposta pedagógica da escola, portanto, não tinha por objetivo a formação técnico-profissional vinculada a necessidades imediatas, e sim a formação geral da personalidade e o desenvolvimento do caráter através da aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura. Já no âmbito das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais.

É essa diferenciação de escolas e redes que atende às demandas de formação a partir do lugar que cada classe social vai ocupar na divisão do trabalho que determinou o caráter

antidemocrático do desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais, e não propriamente os seus conteúdos. Assim é que o conhecimento tecnológico, embora organicamente vinculado ao trabalho, não foi democratizado, porque se destinava à formação dos dirigentes, e por longo tempo ficou restrito à formação de nível superior. Da mesma forma, a versão geral do Ensino Médio disponibilizou conhecimento propedêutico à classe trabalhadora, em decorrência das funções que ela teoricamente passaria a ocupar a partir da base microeletrônica, e nem por isso se alterou sua posição de classe.

O desenvolvimento das forças produtivas, na medida em que vai avançando a partir das mudanças na base técnica, vai trazendo novas demandas para a educação dos trabalhadores, o que no modo de produção capitalista responde às necessidades decorrentes da valorização do capital.

Gramsci⁸, ao analisar o americanismo e o fordismo, já demonstrava a eficiência dos processos pedagógicos no processo de valorização do capital, na medida em que, a partir das relações de produção e das formas de organização e gestão do trabalho, então hegemônicas, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação de base eletromecânica, que implicavam a ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. *“É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral”*⁹.

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que, da manufatura à fábrica moderna a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos¹⁰, tanto as relações sociais e produtivas como a escola passam a educar o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador. Dessa forma, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço, por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento¹¹. Assim a escola, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

O desenvolvimento científico-tecnológico, ao impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas na perspectiva do processo de criação de valor, quanto mais avança, mais intensifica a contradição entre as demandas do processo produtivo e os processos de educação da força de trabalho: quanto mais se simplificam as atividades práticas na execução dos

processos de trabalho, mais se complexificam as ações relativas ao desenvolvimento de produtos e processos, à sua manutenção e ao seu gerenciamento. Ou seja, o trabalho mais se simplifica enquanto mais se tornam complexas a ciência e a tecnologia; em decorrência, ao se exigir menos conhecimento sobre o trabalho do trabalhador, mais ele se distancia da compreensão e do domínio das tarefas que executa, bem como dos que gerenciam e mantêm os processos e produzem ciência e tecnologia. Ao mesmo tempo, a complexificação da vida social ampliou os espaços de participação do trabalhador em vários sentidos: atividades culturais, associativas, sindicais e partidárias.

Criam-se, em conseqüência, necessidades educativas para os trabalhadores que até então eram reconhecidas como próprias da burguesia; a crescente cientifização da vida social, como força produtiva, passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, uma vez que *“a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia através da operacionalização da ciência”*¹².

Ou seja, quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais a ciência se simplifica, fazendo-se prática e criando tecnologia. Ao mesmo tempo, a tecnologia se complexifica, fazendo-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criando novas formas de comportamento, ideologias e normas. O trabalho e a ciência, dissociados por efeito das formas tradicionais de divisão do trabalho, voltam a formar uma unidade pela mediação da tecnologia, em conseqüência do próprio desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, e como forma de superação aos entraves postos ao processo de acumulação. Como resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais, que passam a demandar o domínio integrado dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. Mesmo que se considere que estas demandas são polarizadas no regime de acumulação flexível, e portanto não se colocam para todos os trabalhadores¹³, as políticas educacionais que de fato se comprometam com os que vivem do trabalho devem ter a democratização do acesso ao conhecimento como horizonte.

Desde o início do século 17 a relação entre ciência moderna e tecnologia é estreita e amplamente celebrada, mas interpretada de modos diversos. Por Galileu, profundamente impressionado com os instrumentos construídos por artesãos na armaria de Veneza, os artefatos tecnológicos eram vistos como objetos para serem cientificamente pesquisados, fontes de hipóteses novas e abertos para serem aperfeiçoados pela aplicação do conhecimento científico. Para Descartes, ao contrário, aumentar o domínio humano sobre a natureza é conseqüência da obtenção de conhecimento científico. Foi Bacon (1561-1626) que incorporou as duas interpretações e foi muito além, propondo que as aplicações tecnológicas fossem o objetivo fundamental da pesquisa científica, de modo que a utilidade ou aplicabilidade tecnológica seriam critérios decisivos de realização do conhecimento científico, com o que se passou a identificar verdade e utilidade.

Sem a pretensão de resolver a polêmica que se desenvolve ao se discutir as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, mas de buscar compreendê-la, Dagnino¹⁴ propõe a classificação das formas de abordar a relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, em duas grandes abordagens. A primeira toma como foco a C&T, supondo o seu avanço contínuo e inexorável, seguindo um caminho próprio, independente das relações sociais, podendo ou não

influenciar a sociedade de alguma maneira. A segunda abordagem apresentada pelo autor¹⁵ tem como foco a sociedade, reconhecendo que o caráter da C&T, e não apenas o uso que dela se faz, é socialmente determinado e, devido a essa relação entre a C&T e a sociedade que a gerou, ela tende a reproduzir as relações sociais dominantes, implementando ou inibindo mudanças segundo os interesses do projeto hegemônico.

A formulação de concepções, de políticas e de formas de organização da educação profissional depende de como se compreende esta relação; a primeira abordagem reduz a educação profissional à dimensão ou de neutralidade ou de determinismo a partir da compreensão que a ciência é a fonte do conhecimento verdadeiro e universal, não reconhecendo, portanto, a dimensão política do desenvolvimento científico-tecnológico.

A idéia da neutralidade parte do pressuposto de que a C&T não se relaciona com o contexto no qual é gerada; ao contrário, é condição para produzir ciência o isolamento do contexto social. Essa concepção leva a concluir que são impossíveis desenvolvimentos em C & T alternativos, pois só existe uma única verdade científica. As diferenças sociais, econômicas, culturais ou geográficas ficariam em um plano secundário, subsumidas pela verdade científica, devendo ser objeto de adaptações. *“Assim, as contradições se resolveriam naturalmente, através caminhos iluminados pela própria ciência, com novos conhecimentos e técnicas que superariam racionalmente os antigos, sem que se coloquem em questão a ação e os interesses dos atores sociais no processo inovativo”*¹⁶.

Mostra o autor¹⁷ que esta concepção apresenta o progresso como uma sucessão de fases ao longo de um tempo linear e homogêneo, dando origem a resultados melhorados sucessiva, contínua e cumulativamente, o que conduz à percepção do senso comum, de que o presente é melhor que o passado e que conduzirá a um futuro ainda melhor, em busca de uma finalidade imanente a ser alcançada. O desenvolvimento da C&T seria, no plano do conhecimento, a manifestação da realidade tal como é percebida pelo cientista, que desvela a verdade progressivamente.

A neutralidade leva ao caráter universal da C&T, ao supor que conhecimentos criados e utilizados por diferentes civilizações poderiam ser apropriados para finalidades quaisquer, e por atores sociais diferentes, a qualquer tempo. Do ponto de vista da educação profissional, supõe que ela é progressiva e igual para todos, resumindo-se à acumulação pura e simples de conhecimentos científico-tecnológicos, como condição suficiente para garantir o progresso econômico e social a todos, pondo fim à pobreza e trazendo paz e felicidade a toda a humanidade.

Através do domínio da ciência, os trabalhadores aprenderiam a pensar racionalmente, o que levaria ao “comportamento racional” em todas as esferas de atividade. Graças à ciência, seria possível livrar-se da política, implantar o domínio da lógica e da razão, em substituição ao da emoção e da paixão, o que faria com que as próprias questões sociais e políticas pudessem ser tratadas de maneira científica, eliminando as disputas irracionais animadas por interesses políticos e produziria uma sociedade cada vez melhor.

A própria política passa a ser tratada como uma questão técnica, e a razão de uma linha de ação política passa a ser entendida como passível de ser demonstrada ou provada por meios ou critérios científicos. O cientificismo compartilha com o positivismo a convicção de que

todos os processos – sociais ou físicos – podem ser analisados, entendidos, coisificados, mediante uma colocação científica para encontrar uma solução objetiva e politicamente neutra.

O tratamento da política como questão técnica conduz a gestão da educação profissional a processos elitizados, a serem realizados por especialistas, que pela sua excelência seriam capazes de decidir o que é bom para toda a sociedade, independentemente das relações de classe, uma vez que o conhecimento, a partir de sua neutralidade, assegura aos cientistas um lugar social acima do bem e do mal; justifica-se, desta forma, a gestão por pares, ao melhor estilo das tecnoburocracias, em que a competência resulta do conhecimento.

Uma outra forma de conceber a neutralidade decorrente do foco em C & T é o determinismo tecnológico, que leva a compreender que são as relações técnicas de produção que se estabelecem no local de trabalho, decorrentes das tecnologias, ou forças produtivas, que determinam as relações sociais de produção; decorre desta afirmação que a acumulação do capital é consequência do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Neste caso, C & T, embora continuem a ser compreendidas como independentes das relações sociais, passam a ser determinantes das mudanças e formas de organização da sociedade. Embora por outra via epistemológica, derivada de correntes de origem marxista, o determinismo tecnológico reduz o desenvolvimento de C & T ao mesmo processo inelutável, único e linear. Bastaria, portanto, ao proletariado se apropriar do conhecimento burguês para construir o socialismo, resultante “natural” do desenvolvimento das forças produtivas.

Na linha teórico-metodológica em que se está desenvolvendo este estudo, estas abordagens são insuficientes. Em primeiro lugar, se reconhece que a C & T gerada por uma determinada sociedade está de tal modo comprometida com a sua manutenção que não pode servir a outra sociedade com finalidades distintas, ou alavancar o processo de transformação de relações sociais existentes, tendo em vista a construção de outras distintas daquelas sob a égide das quais se desenvolveram determinadas forças produtivas. Portanto, não basta à educação profissional, gerida por uma elite de especialistas que atuam no campo da esquerda, apenas viabilizar o acesso ao conhecimento científico-tecnológico que permitiu ao capitalismo desenvolver-se. Permanecer nesta tese, contudo, conduz a uma posição de tal modo imobilista que, ao desconsiderar a existência de contradições, justificaria a negação da educação para os trabalhadores, dado o caráter de irreversibilidade decorrente do desenvolvimento das forças produtivas determinado pelo capital.

É Gramsci¹⁸ que aponta a saída para este impasse, ao afirmar que a Ciência, enquanto produção humana parcial e historicamente determinada, também é uma superestrutura, uma ideologia, mas que ocupa um lugar privilegiado, em decorrência de seus efeitos sobre a infraestrutura.

Dada a relativa autonomia das superestruturas em relação à infra-estrutura, é possível aceitar a possibilidade de determinar uma mudança qualitativa na trajetória de desenvolvimento de C&T, para atender a outras finalidades, mesmo no âmbito do capitalismo, desde que as contradições entre capital e trabalho tenham impulsionado algum movimento de transformação em parte da superestrutura. Assim, a mudança da base econômica não seria,

portanto, a única condição para o surgimento de conhecimento científico e tecnológico coerente com a direção do processo de transformação da superestrutura em curso.

Isto é possível porque, em face das contradições entre capital e trabalho, embora C&T se desenvolvam a partir da lógica da acumulação, possuem características específicas que não são diretamente assimiláveis aos valores capitalistas, o que lhes garante uma autonomia relativa e mesmo alguma independência em relação ao Estado e aos detentores dos meios de produção. Sendo assim, a posse do conhecimento científico e tecnológico pelos trabalhadores e a sua participação nos espaços decisórios que definem a política de C&T podem criar as condições necessárias para que se inicie o processo de sua reorientação no sentido de antecipar demandas da sociedade que não encontram possibilidade de serem satisfeitas devido à atual correlação de forças políticas.

3. A gestão estratégica da educação profissional integrada à gestão da educação nacional: princípios

Embora a autonomia para a intervenção política tenha severos limites impostos pela hegemonia do capital, esta hipótese recoloca a organização da educação profissional sobre outras bases, diferentes das que historicamente vêm sendo desenvolvidas. Em primeiro lugar, reafirma o compromisso histórico da esquerda com a classe trabalhadora, apontando para a urgência da disponibilização de educação científico-tecnológica e sócio-histórica, ampliada e de qualidade, para todos os que vivem do trabalho.

Esta compreensão leva à necessidade de substituir o termo **educação profissional**, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precária, com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, para **educação dos trabalhadores**, cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social. Se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta se dá principalmente em espaços públicos, através de políticas, de financiamentos e de gestão públicos. A gestão, portanto, desta modalidade de educação deverá:

- integrar-se à gestão da Educação Nacional, em especial à educação básica, apontando para a integração com o ensino superior; contemplar a participação efetiva dos trabalhadores nos espaços decisórios, tendo em vista a construção de uma nova trajetória para a produção e difusão de C&T, de modo a abrir a possibilidade de que a produção do conhecimento possa ser utilizada em favor de interesses mais amplos e do atendimento das demandas materiais que dizem respeito à melhoria das condições de vida da maioria da população; redefinir as finalidades e os projetos de educação dos trabalhadores, de modo a contemplar novas prioridades e alternativas que impactem as suas condições de trabalho e de existência.

Situadas as relações entre ciência e sociedade e suas conseqüências para os processos de gestão e desenvolvimento da educação dos trabalhadores, torna-se necessário analisar as relações entre ciência e tecnologia, ou seja, entre ciência e trabalho.

A produção dos autores já citados, embora orientada por diferentes epistemologias, já aponta a impossibilidade do rompimento entre a produção de conhecimentos científicos e de artefatos tecnológicos, que se configuram como processos interdependentes, entrelaçados em uma trama de relações recíprocas. Assim é que, ao mesmo tempo em que os conhecimentos

científicos permitem o desenvolvimento de tecnologias, estas por sua vez criam novas hipóteses e novas demandas de conhecimentos científicos para atender às finalidades do desenvolvimento social e econômico. Se esta afirmação já se colocava como verdadeira para Galileu, e a partir da segunda Revolução Industrial se tornassem mais visíveis as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, é a partir dos anos 80, com o desenvolvimento e utilização ampliada da base microeletrônica, que as relações de reciprocidade entre estes campos se configuram de forma mais intensa, tornando muito difícil o estabelecimento de suas fronteiras.

O impacto das transformações sociais e produtivas causado por esta nova base técnica se fez sentir de forma muito intensa sobre as demandas de educação dos trabalhadores, a partir de uma nova concepção de competência, que passou a integrar as atividades intelectuais e as práticas laborais, passando a entrar em jogo as capacidades para mobilizar e transferir conhecimentos tácitos e teóricos, o que depende apenas em parte do domínio cognitivo, adentrando-se na esfera do domínio afetivo ou comportamental. Segundo Kuenzer²⁰, a partir das mudanças ocorridas nos processos sociais e produtivos, em decorrência da microeletrônica, a competência passou a ser compreendida em contraposição a um saber de natureza psicofísica com foco na ocupação, predominantemente tácito, e portanto, desvinculado do conhecimento científico propiciado pela escolaridade, como:

(...) a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ela tem sido vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos²¹.

Em decorrência, passou-se a exigir dos que vivem do trabalho o que até então era prerrogativa da burguesia: o domínio do trabalho intelectual, não apenas no plano teórico, mas integrado à capacidade de atuar tanto em situações conhecidas como nas não previstas, exigindo criatividade e rapidez.

A importância do domínio do trabalho teórico para o desenvolvimento de competências torna-se mais evidente quanto mais mediados por ciência e tecnologia sejam os processos sociais e produtivos, embora não seja suficiente, configurando-se a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando-se a compreensão de que o simples domínio do conhecimento por parte dos trabalhadores, seja tácito, seja científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência, compreendida na sua dimensão de práxis, que, segundo Vazquez, “é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”²².

Reconhecer que as transformações no mundo do trabalho exigem, mais do que conhecimentos e habilidades demandados por ocupações específicas, conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no

mundo do trabalho e nas relações sociais contemporâneas, implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de educação escolar.

A partir desta perspectiva, justificam-se e exigem-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência enunciada privilegia a capacidade potencial para resolver situações-problema decorrentes de processos de trabalho flexíveis, em substituição às competências e habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas nas organizações tayloristas / fordistas. Ou seja, o desenvolvimento das competências exigidas pelo modo de produção capitalista, tal como se desenvolve a partir da base microeletrônica, só pode ocorrer a partir de uma sólida educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, em todo o percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura.

É preciso, pois, construir uma proposta que contemple: a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens; em decorrência, a articulação entre a gestão da educação básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal; a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão.

A partir da compreensão das relações entre ciência, tecnologia e cultura, não se justificam propostas de organização e gestão da educação profissional em separado da educação escolar em todos os seus níveis, como o que se pretendeu em 1991²³ e agora de novo se pretende, com a criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a ser regulamentado, fora do âmbito da LDB, por uma Lei Orgânica da Educação Profissional.

4. Estratégias e níveis de articulação da gestão da educação profissional

Um dos grandes desafios a ser enfrentado pelo Governo e pela sociedade civil é a construção de uma proposta de gestão da educação profissional que seja capaz de envolver todos os segmentos sociais e organizar instâncias e espaços públicos de discussão e deliberação que superem a fragmentação existente e produzam resultados socialmente reconhecidos no que tange à qualificação dos que vivem do trabalho.

No âmbito conceitual, tal como vimos discutindo ao longo deste texto, a educação profissional deve estar integrada à educação básica e articulada à educação superior. Desta premissa decorre uma consequência inevitável no caso da educação profissional brasileira, considerando a dualidade, a fragmentação e a desigualdade das ofertas: é imprescindível que se mantenham consolidados níveis de articulação e integração para que se possa ter consequência política e efetividade social, o que implica articulação das políticas, dos órgãos públicos estatais, das escolas nos âmbitos federal, estadual e municipal e dos sistemas e redes de educação profissional.

4.1. Articulação dos órgãos públicos estatais

A gestão da educação profissional no Brasil está sob a responsabilidade de vários órgãos federais. A rede de escolas técnicas está sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC); a formação dos trabalhadores, através do Programa Nacional de Qualificação (PNQ) está sob a égide do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); a educação do campo está dividida entre o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do PRONERA; ao Ministério da Ciência e Tecnologia está afeta toda a política de formação tecnológica do país e os nove Sistemas “S” estão afetos ao Ministério da Agricultura (SENAR), Ministério da Indústria e Comércio (SEBRAE), Ministério da Ação Social (SESI e SESC), Ministério do Trabalho (SENAC e SENAI), além do Pró-JOVEM que se vincula à Secretaria Geral de Governo.

Este conjunto de órgãos de Governo, que possui responsabilidades específicas na esfera federal, seja coordenando políticas, programas, ações, redes de escolas, centros de formação ou sistemas de formação profissional, demanda articulação interna. Há evidente fragmentação dentro do próprio Governo a exigir um nível de organização, articulação, coordenação e gestão pública das políticas e dos programas de educação profissional em âmbito nacional.

Ao considerar estratégica para o país a formulação e a execução de políticas públicas de educação profissional, cabe ao Governo definir as esferas de competência relativas à coordenação, articulação e supervisão das diversas iniciativas, demandas, redes, programas e ações existentes no país, buscando construir organicidade entre as diversas ações de educação profissional, atualmente dispersas através de programas que se realizam por uma multiplicidade de órgãos públicos, instituições privadas e organizações não-governamentais, de modo a assumir o Estado sua função reguladora nesta área.

Outra constatação é a de que não há, na legislação do Estado brasileiro, a responsabilidade constitucional ou legal de financiamento da educação profissional, ou seja, ao contrário dos diversos níveis educacionais que possuem, inclusive, recursos vinculados ou fundos de manutenção e desenvolvimento, a educação profissional permanece sem garantia e sem destinação de recursos próprios necessários para a sua consecução, dependendo, anualmente, das dotações orçamentárias ou de programas especiais financiados através de convênios internacionais, como o PROEP.

Depende, portanto, a efetiva materialização da educação profissional da definição de instâncias e estratégias de coordenação e articulação das políticas de educação básica e profissional e da garantia de um “Fundo Público” que assegure a estabilidade dos programas e ações.

4.2. Articulação das Instituições de Educação Profissional

A educação profissional e tecnológica realiza-se, atualmente, através de uma vasta rede diferenciada, composta por inúmeras instituições, que abrangem escolas de Ensino Médio e Técnico, universidades e demais instituições de ensino superior, Sistema S, escolas e centros mantidos por sindicatos, escolas e fundações empresariais, cursos promovidos por organizações não-governamentais, ensino profissional e regular livre, centros de formação em línguas, centros de formação de condutores e inúmeros outros espaços.

O que tem caracterizado historicamente esta oferta diversificada é a falta de organicidade, cuja superação demanda a estruturação, no Sistema Nacional de Educação, de um Sub-Sistema Nacional de Educação Profissional que articule as

“(...) múltiplas redes existentes e vincule as diferentes demandas do processo produtivo à política de criação de emprego e renda. Este (sub)sistema deve dar-se em torno de uma política pública, estratégica e de Estado, com capacidade para articular não somente as diversas redes e esferas públicas, mas também as redes, sistemas e iniciativas privadas, como o sistema “S”, programas dos empregadores, trabalhadores e ONGs²⁴.”

Esta estrutura organizativa (subsistema ou rede) deve ser parte integrante e integrada organicamente ao sistema nacional de educação e à política nacional de educação, posto que carece de sentido, a partir dos pressupostos expostos anteriormente, a existência de uma proposta de política pública articulada e integrada, a ser objetivada através de sistemas separados e independentes, a exemplo do que ocorreu com as propostas da LDBEN n. 9.394/96²⁵ e do Decreto n. 2.208/97²⁶, ou do que ocorreria com a criação de um Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação, como propõe o projeto de Lei Orgânica da Educação Profissional, ora em discussão na SETEC/MEC.

Ao mesmo tempo, integrando as políticas de educação e o Sistema Nacional de Educação, há que definir uma política de Estado, tendo em vista a *certificação*, uma vez que esta não pode ser delegada a organismos privados independentes ou mesmo ao mercado, sob pena de fomentar-se uma nova indústria de certificados, que sobreponha os interesses mercantis aos interesses públicos na esfera da educação profissional.

4.3. Articulação entre as políticas públicas

A articulação entre as diversas políticas é fundamental para a implementação de um projeto de educação dos trabalhadores, que pela sua natureza deve integrar as dimensões básica e profissional na perspectiva da emancipação humana, e portanto *“orientada por um conjunto de valores éticos/políticos, dentre os quais destacam-se a construção de sujeitos populares, capazes de serem construtores de sua própria história de libertação, sendo protagonistas destes processos; a busca de justiça e solidariedade; e a busca da vivência de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base”²⁷*. Mais do que possível, uma política pública de educação para os que vivem do trabalho é estratégica para o processo de rompimento com a democracia formal e de construção da democracia real a partir das contradições que se estabelecem entre capital e trabalho.

Contudo, ao afirmar a perspectiva da *possibilidade* de uma outra educação para os que vivem do trabalho afirma-se também sua *impossibilidade* nesta sociedade que se contrapõe a um projeto associado às demandas populares, articulando afirmação e negação, conquista e manutenção de processos de hegemonia e contra-hegemonia. Trata-se de um processo dinâmico e dialético, em que se articulam *momentos de possibilidade e de impossibilidade*, circunscritos aos limites de uma sociedade movida pelos embates políticos no bojo das contradições entre capital e trabalho.

Neste processo contraditório, abrir espaços de participação para os que vivem do trabalho na formulação das políticas públicas de educação significa trazer para a cena outras formas de leitura e compreensão da realidade, a partir das experiências e necessidades de uma classe que historicamente esteve ausente deste debate, na perspectiva da construção de políticas e projetos alternativos capazes de restaurar direitos negados aos trabalhadores ao longo dos tempos.

4.4 Educação Profissional como Política de Estado

A educação, como direito fundamental concernente à cidadania, é responsabilidade do Estado, que deve assegurar oferta pública com qualidade. Isso não significa exclusividade na sua execução por parte do Estado, sendo a educação livre à iniciativa privada, nos termos postos pela legislação vigente. Embora se reconheça a importância da participação dos diferentes sujeitos sociais, interessados na formação para e no trabalho, cabe ao Estado a necessária articulação da sociedade civil no processo de discussão e formulação de uma política pública de educação dos que vivem do trabalho, na perspectiva de sua emancipação, integrada ao projeto nacional.

O Estado cumpre não apenas um papel de coordenador da política, mas através das instâncias democráticas constituídas, deve organizar a legislação e a normatização da oferta pública de educação profissional, construindo socialmente as regulamentações, preservando a qualidade da educação ofertada e assegurando conteúdos de interesse coletivo, já que as leis e reformas não são naturais, mas refletem um projeto de sociedade que se define a partir de uma dada correlação de forças, em que a classe que vive do trabalho, dadas as características do modo de produção capitalista, tende a ser sempre perdedora.

Finalmente, a razão fundamental para que essa política seja de Estado é o reconhecimento do papel estratégico que desempenham a educação e a produção do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico no processo de emancipação humana através da construção de uma sociedade de novo tipo. Educação é necessidade básica para o desenvolvimento humano e social, compõe a esfera dos direitos e é um bem universal, sendo, portanto, de responsabilidade do Estado. Como política de Estado, “*as mudanças no sistema educacional devem ser orientadas por objetivos de longo prazo e por uma concepção clara da missão da educação (...) de seus desafios e compromissos com a Nação*”²⁸, de modo a superar a perspectiva mercantil como estratégia de superação das desigualdades sociais.

Notas:

¹ Doutora em Educação, Professora Titular do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

² Doutorando em Educação na UFRGS, Professor do Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, e do Instituto Metodista de Porto.

³ BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília 23, dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁴ **Id. ibid.**, Art. 39.

⁵ **Id. ibid.**, Art. 40.

⁶ **Id. Ibid.**

⁷ **Id. ibid.**, Art. 8, parágrafo único.

⁸ GRAMSCI, A . **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

⁹ KUENZER, A . **A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985. p.52.

¹⁰ MARX, Karl.; ENGELS. **A ideologia alemã**. Lisboa: Martins Fontes, [s. d.]

¹¹ **Id. ibid.**

¹² KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1988. p. 138.

¹³ **Id. ibid.** Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, jan./abr., 2003.

¹⁴ DAGNINO, R. **Enfoque sobre a relação ciência, tecnologia e sociedade: neutralidade e determinação**. OEI- Programação-CTS+I-Sala de lectura. Disponível em : <www.observatório.unesco.org.br>

¹⁵ **Id. ibid.**

¹⁶ **Id. ibid.**

¹⁷ **Id. ibid.**

¹⁸ GRAMSCI, A . (1978) **op. cit.**

¹⁹ DAGNINO, R; **op. cit.**

²⁰ KUENZER, Acácia. (2003) **op. cit.**

²¹ **Id. ibid.**

²² VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis** .Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. p. 117.

²³ KUENZER, A . **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1988.

²⁴ SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3. Brasília, 2003. Concepções, experiências, problemas e propostas. **Anais....** Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.

²⁵ BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**op. cit.**

²⁶ **Id. ibid.** Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

²⁷ PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**. Porto Alegre: Editorial Tomo, 2001. p. 99.

²⁸ ANDIFES: Reforma Universitária: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. 2004. 41 p. Disponível em <<http://www.sbpnet.org.br/documentos/proposta-andifes-refunivers-ago04.pdf>> Acesso em 15.ago. 2005.

PROGRAMA 2

CONCEPÇÃO E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO INTEGRADO

A gênese do Decreto n. 5.154/2004:
um debate no contexto controverso da democracia restrita¹

Gaudêncio Frigotto²
Maria Ciavatta³

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. 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 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 Decreto⁵ 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 Educação⁶.

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 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 e junho de 2003⁷. 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 2004⁸.

Conforme demonstra o documento analítico sobre as posições manifestadas sobre a revogação do Decreto n. 5.154/2004⁹, 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 segunda 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 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 sobre o tema que se defrontaram ao longo do processo da Constituinte e da definição da nova LDB, tendo sido definidos no Decreto n. 2.208/97 e em 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 adequado. 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, a 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 1942¹⁰ 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 aligeiradas 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 profissional¹¹.

É esta a gênese do processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de diversas ONG 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.(...)

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 profissional¹³. 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 intelectuais¹⁴. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições 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 90, 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 elegeram, 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 instituições¹⁵, 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 respeitadas 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 insturassem incompatibilidades 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 serem 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.

Em face da resistência dos educadores enfrentada pelo Governo, o projeto de LDB do Senado acabou sendo aprovado antes mesmo de o PL 1603/96 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 fazerem 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 Nacional¹⁶. Sem a sociedade organizada politicamente nessa direção, a história já nos ensinou qual é o desfecho – uma solução conservadora¹⁷. Este é um debate que, certamente, vai além de se perguntar sobre porque 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 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 escravidão 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 independentes¹⁸. 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 1961¹⁹, 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 produtivos a regulamentação da profissão de técnico de nível médio²⁰, 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 trabalho²¹. 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. Inicialmente, foram feitos ajustamentos nos currículos das escolas; posteriormente, uma flexibilidade foi introduzida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75, que considerava 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, neste 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 Constituição²².

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 dentre 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 em face do 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.

Politecnicidade 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 politecnicidade 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 pedagógicos, 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 nº 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 autonomia²³; 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 “desempate” 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, dentre 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 civil²⁴, 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 através de uma rede específica de cursos de qualificação profissional de curta duração (educação profissional básica) completamente dissociados da educação básica²⁵ e de um plano de formação continuada.

Neste documento afirmou-se, então, a necessidade da 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 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 continuada²⁶ de trabalhadores segundo itinerários formativos, compreendidos como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma 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 redundava 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 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 pautava pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre instrução profissional e instrução geral. Nesse sentido, o conceito de educação tecnológica ganhava o sentido com o de politécnica.

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 no CEFET 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, fragmentadas, 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, 1988, art. 35).

Não se apresentava, 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, mobilizado através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública²⁷.

Sobre a ampliação desses objetivos, Saviani (op. cit., 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)²⁸.

Se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético²⁹. 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 horizonte 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 *gérmenes* 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 conjunturalmente 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 politécnia 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, 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 Os Centros Federais de Educação Tecnológica³⁰

A transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, pela Lei n. 6.545/78³¹, 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 mestrado e doutorado. (...)

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 CEFET, 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 de CEFET: 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 licenciaturas³². (...)

Em termos administrativos e financeiros, a história dos CEFET é um tanto conturbada. Até 1997 os cinco CEFET 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 CEFET, 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 CEFET viram-se subordinados predominantemente à política da educação profissional gerida pela SEMTEC e só marginalmente à SESU. Neste último caso, especialmente 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 CEFET antigos, têm, ainda, uma vinculação com a CAPES, em face da sua atuação na pós-graduação.

Após a reestruturação do MEC ocorrida em 28/07/2004, 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 CEFET 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, desde que não sejam os cursos superiores de tecnologia; com a CAPES, para a pós-graduação (as duas últimas situações implicam predominantemente os CEFET antigos). A transformação em Universidades Tecnológicas seria, por hipótese, uma maneira de resolver essa situação, posto que consolidariam os CEFET como instituições de ensino superior situadas na esfera político-administrativa do ensino superior. (...)

A definição político-administrativa de tornar todos os CEFET 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. (...)

O que nos parece fazer sentido, entretanto, é a pertinência de se discutir quais devem ser, efetivamente, as características e as finalidades das instituições CEFET em face do 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 80, 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 jovem 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 das 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, rediscutir 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 CEFET 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/RJ, editora 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.
- BRASIL. Projeto de Lei n. 1.258-a, de 1988 (do Sr. Octávio Elísio). In: *Diário do Congresso Nacional*, Suplemento ao n. 175, de 25/01/1991, 282 pp.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. *Documento-base*. Educação profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas”. Brasília: MEC, SEMTEC, 2003a.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. *Anais*. Educação profissional “Concepções, experiências, problemas e propostas”. Brasília: MEC, SEMTEC, 2003b.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. 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.
- BRASIL. MEC. SEMTEC. 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)*. São Paulo, 2003. Tese de Doutorado (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CIAVATTA, Maria. Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica. *Contexto & Educação*, Revista de Educación en América Latina y Caribe, Unijuí, RS, 13 (51):51-66, 1998.

- CIAVATTA, Maria. 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.
- _____. Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. Buenos Aires. *Revista do Observatório da América Latina (OSAL)* (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.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *Ensino Médio*. Ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004a.
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Ensino Médio integrado em sua relação com a educação profissional: explicitando discordâncias, aproximações e sugestões. Rio de Janeiro, 09 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.
- MANACORDA, Mário A. *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*. Vol. III. Petrópolis: Vozes (no prelo).

- _____. 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. Niterói, 1995. Dissertação de Mestrado (Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.
- RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. Niterói: UFF, 03 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 Politecnia. Trabalho, Educação e Saúde – Revista da EPSJV/FIOCRUZ*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.
- SINGER, Paul. *A Crise do "Milagre". Interpretação crítica da economia brasileira*. Paz e Terra, 1989.
- SINDCEFET-MG e SINDOCEFET-PR. *Proposta de Complementação do Caderno 2 do ANDES-SN referente à Educação Tecnológica* Dezembro de 2003, mimeo.
- VENTURA, Jacqueline P. *O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. Niterói, 2001. Dissertação de Mestrado (Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

Notas:

¹ 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.

² Doutor em 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).

³ 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).

⁴ Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis – RJ, em exercício de Cooperação Técnica na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

⁵ 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).

⁶ 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).

⁷ 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, 2003 a). Esse documento consta também de Brasil, 2003b..

⁸ 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 nº 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 *home page* 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.

⁹ 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).

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

¹² Análise mais aprofundada sobre essa realidade pode ser encontrada em Frigotto (2004).

¹³ 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.

¹⁴ Durante o processo de discussão que levou ao Decreto n. 5.154/2004 foram elaboradas 7 (sete) versões de minuta de decreto, tendo sido a 1ª versão elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004.

¹⁵ 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.

¹⁶ Estatuto não apropriado à Lei n. 5.692/71, posto que esta dispunha apenas sobre o ensino de 2º grau e não sobre a plenitude da educação nacional.

¹⁷ 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 08 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, 15-09-2004, 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 em face da 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 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, ao invés 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 encontrado em Saviani (1997).

¹⁸ O ensino profissional ficou composto de quatro elementos: rede federal, redes estaduais, rede SENAI e escolas isoladas.

¹⁹ 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.

²⁰ Lei n. 5.524/1968.

²¹ 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.

²² 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 (no prelo).

²³ 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 identifiquem 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.

²⁴ 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”.

²⁵ 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.

²⁶ 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.

²⁷ 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.

²⁸ 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 4 (quatro) anos, totalizando uma carga horária global de 3.200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado.

²⁹ Paolo Nosela, 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.

³⁰ Este tópico, no artigo original, se denominava: A questão da educação tecnológica no ensino superior. Apresentamos, neste Boletim do Salto para o Futuro/TV Escola, apenas a parte que se refere ao Ensino Médio.

³¹ A Lei n. 6.545/78 foi regulamentada em 1982 pelo Decreto n. 87.310, que reiterou os objetivos do CEFET, indicando “atuação exclusiva na área tecnológica”.

³² Um balanço dos cursos de Licenciatura nos CEFET (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 CEFET, 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.

PROGRAMA 3

O DESAFIO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO INTEGRADO

Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa

Lucília Machado¹

Introdução

Este texto tem como objetivo contribuir para a discussão sobre estratégias de síntese do Ensino Médio e ensino técnico de nível médio em um único curso, alternativa de organização curricular coibida pelo Decreto n. 2.208/97, que os via como independentes, mas viabilizada por força de outro decreto, o de número 5.154/04.

Não se abordará, neste texto, as razões e fundamentos que movem em diferentes direções esses dois dispositivos legais. Pretende-se, de outra maneira, concorrer para que este desafio de integração seja uma oportunidade bem aproveitada pelas escolas do país para renovar e inovar processos de ensino-aprendizagem a partir da concepção e implementação de currículos de qualidade superior. Isto é, propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base da formação de

personalidades críticas e transformadoras; que promovam o despertar do olhar crítico, a arte de problematizar e de deslindar os dilemas apresentados por situações ambivalentes ou por contradições e que favoreçam o processo afirmativo da própria identidade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores.

Entende-se que, a despeito do afastamento a que foram compelidos, os educadores que atuam no Ensino Médio e no ensino técnico de nível médio partilham dos mesmos anseios de fornecer uma sólida e atualizada formação científica, tecnológica, cultural e ética aos seus alunos; de promover as oportunidades que levem ao desenvolvimento da criatividade e do pensamento autônomo e crítico; de fomentar o gosto pela aprendizagem e hábitos de auto-aprendizagem; de formar, enfim, pessoas abertas, interessadas, curiosas, críticas, solidárias e de iniciativa.

Diante, porém, do desafio de conceber e levar a efeito um curso capaz de atender simultaneamente às duas valias, a de servir à conclusão da educação básica e a de levar a uma formação técnica especializada, estes educadores, e não somente eles, manifestam dúvidas e receios quanto à possibilidade de realizar tais propósitos. Haveria uma sobrecarga dos programas? Dever-se-ia prolongar o tempo de escolaridade? O ensino geral teria sua identidade modificada em favor de uma formação mais especializada? Ou, ao contrário, seria o ensino técnico a se *re*-configurar, tendo em vista a formação de um perfil profissional mais amplo e genérico?

Não são, porém, estas as questões que serão abordadas neste texto. Sabe-se que a modalidade do “integrado” teria a duração de quatro anos. Crê-se que, neste tempo, é possível atender à legislação quanto à carga horária mínima exigida para ambos os cursos. Pretende-se, então, tomar como foco a discussão da concepção e organização curricular, particularizando-a pela referência privilegiada à modalidade do integrado.

Para tanto, faz-se necessário deixar claro que currículo está sendo, aqui, considerado como hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática, que são definidas para serem desenvolvidas na prática educativa; experiências que devem ser investigadas e analisadas. Entende-se, também, que estas hipóteses ou propostas representam sempre opções escolhidas e/ou combinadas a partir da análise de situações dadas, do que se quer e do que se calcula poder alcançar, tendo em vista implementar práticas com efetividade educacional. Em quaisquer circunstâncias, será sempre uma construção dinâmica, concretizada nas relações pedagógicas, cujo sucesso depende da participação e da capacidade de auto-avaliação destas práticas pelos sujeitos que as tecem.

No caso de currículos integrados, o objetivo é a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, considerando que esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta ainda que haja especificidades que devem ser reconhecidas. Com relação ao objeto deste texto, são os conteúdos classificados como gerais ou básicos e os conteúdos nomeados como profissionais ou tecnológicos. Em quaisquer circunstâncias em que se vise construir currículos integrados, para que haja a possibilidade de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido em

comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado.

Propostas de ações didáticas integradas

1. Revisar falsas polarizações e oposições:

A primeira proposta é um convite. Um apelo aos educadores do Ensino Médio e do ensino técnico de nível médio interessados em enfrentar o desafio da integração para que se debrucem na tarefa primordial de identificar e questionar a suposta boa fé de certos conceitos e práticas que se estruturaram a partir de contraposições fixas.

Não é mais aceitável, por exemplo, a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isto porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante.

Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Tudo depende das escolhas entre alternativas de ênfases e dosagens das partes e das formas de relacioná-las. Portanto, na perspectiva de um currículo integrado, uma boa pergunta é aquela que se faz ao *o que integrar*. Para começar, um bom ponto de partida se refere à integração entre as finalidades e objetivos da escola à prática pedagógica tornando-os efetivamente concretos.

É importante lembrar, também, a dimensão integral da vida do educando; entendê-lo como alguém que, além de estudante, tem outros papéis no sistema das relações sociais. Desta pluralidade cultural advêm elementos diversos do contexto, fundamentais ao processo de concepção do currículo; um currículo integrado à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais relevantes que estes vivenciam. Elementos significativos do passado, que precisam se integrar aos fatos cruciais do presente. Elementos do conhecimento empírico e da cultura que trazem os educandos a partir de suas experiências de vida, que precisam juntar-se aos conhecimentos científicos para significá-los.

Portanto, os desafios da integração passam também pela revisão de polarizações que se estabelecem no cotidiano das práticas educacionais, que solapam a possibilidade de uma construção curricular superior, distanciamentos que não se resumem às oposições entre conteúdos gerais e técnicos, entre ciência e tecnologia.

2. Estabelecer consensos sobre alguns pontos de partida fundamentais:

A possibilidade de êxito de um trabalho integrado entre educadores do Ensino Médio e do ensino técnico de nível médio passa, sem dúvida, pelo entendimento consensual que eles possam construir sobre alguns pontos de partida fundamentais, dos quais o anterior é a base. É preciso ocorrer uma certa convergência sobre que ser humano e que profissional se quer formar, como também quais estratégias seriam as mais indicadas para traduzir

operacionalmente os valores e as perspectivas que foram priorizados. Assim, o planejamento, a organização, a sistematização, o controle e a orientação do processo didático, da atuação docente e da atividade cognoscitiva dos alunos precisam se mostrar com coerência interna e evidenciar, de forma consistente, a construção intencional destes sentidos e perspectivas.

Necessariamente, a construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores como também dos alunos. Significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual. É preciso uma disposição verdadeira para o rompimento com a fragmentação dos conteúdos, tendo em vista a busca de inter-relações, de uma coerência de conjunto e a implementação de uma concepção metodológica global. Entender que neste caso, mais até que em outros, o ensino-aprendizagem é um processo complexo e global.

Um bom ponto de partida é se perguntar sobre formas de articulação dos conhecimentos que possibilitem a geração de aprendizagens significativas e que criem situações que permitam saltos de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é fundamental levar em conta a diversidade dos processos educativos, que historicamente foi criada, e que demarca as culturas pedagógicas de um e de outro tipo de ensino. Este processo de identificação de diferenças e de construção de sínteses superadoras passa, necessariamente, pela promoção de práticas pedagógicas compartilhadas e de equipes; pela participação orientada por uma relação dialógica e pelo pensar em experiências a serem proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar, através tanto do currículo explícito quanto do currículo oculto.

Esta caminhada se inicia, também, com o reconhecimento de que é preciso considerar não somente as parcelas preexistentes de conhecimentos, mas o novo conhecimento que é produzido nesta interação educacional, neste processo ampliado das possibilidades de comunicação no trabalho educacional.

3. Aproveitar as oportunidades que se abrem:

Boas hipóteses de trabalho para o enfrentamento do desafio da organização curricular integrada se referem às oportunidades que se abrem tanto para os educadores vindos do Ensino Médio como para aqueles que têm atuado, especificamente, no ensino técnico. São ocasiões favoráveis para superar, mediante as trocas entre si, fragilidades verificadas em cada um destes tipos de ensino. Para os educadores do Ensino Médio, são oportunidades de superar tendências excessivamente acadêmicas, livrescas, discursivas e reprodutivas das práticas educativas que freqüentemente se notam neste campo educacional. Para os educadores do ensino técnico, são as chances de superar o viés, às vezes, excessivamente técnico-operacional deste ensino, em favor de uma abordagem desreificadora dos objetos técnicos pela apropriação das condições sociais e históricas de produção e utilização dos mesmos.

Em ambos os casos, mas de modo diferente, trata-se de enfrentar a tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico e a busca de outras relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos. O aproveitamento dessas oportunidades, contudo, depende do aumento da interação entre

docentes vindos de experiências diferentes, da evolução do trabalho cooperativo, do desenvolvimento das capacidades de todos os professores e alunos de trabalhar em equipe, tendo em vista a construção de processos de ensino-aprendizagem significativos.

Nenhuma proposta pedagógica é estática; sua concretização e avanços dependem dos progressos dos conhecimentos teóricos mas, sobretudo, dos níveis de consciência dos sujeitos que a concebem e implementam que se originam e expressam nos avanços concretos obtidos no plano da prática educativa.

4. Trabalhar a unidade existente entre os conhecimentos gerais e tecnológicos:

A educação básica tem o importante papel de fazer com que o aluno adquira os conhecimentos de base relativos à cultura, à sociedade, às ciências, às idéias, que são indispensáveis a cada um, qualquer que seja sua profissão. Ela fornece os fundamentos para uma concepção científica da vida e contribui para desenvolver as faculdades cognitivas e as capacidades do indivíduo. Contribui, ainda, para formar para sua autonomia e capacidade para a auto-aprendizagem contínua e crítica; para o desenvolvimento da sua criatividade, do seu espírito de inovação e suas disposições à versatilidade que os atuais processos produtivos requerem.

A educação básica joga papel fundamental no desenvolvimento da curiosidade e do interesse do aluno pelos problemas contextuais e internos à produção das ciências, da cultura e das artes, favorecendo, assim, a assimilação e o aprendizado dos processos investigativos, analíticos e tecnológicos. A educação profissional tem, nos conhecimentos tecnológicos, seu foco fundamental; conteúdos que não se confundem com saberes empíricos, mas que guardam com eles relação; referências obrigatórias ao exercício de atividades técnicas e de trabalho.

Os conhecimentos que constituem o cerne do Ensino Médio e do ensino técnico de nível médio estão em unidade por diversos motivos. Primeiro, porque todos esses conhecimentos têm origem na atividade social humana de transformação da natureza e de organização social; todos eles representam o desenvolvimento do domínio e do controle que o ser humano progressivamente vem adquirindo sobre a natureza, mediante a sua práxis histórica. Os conhecimentos tecnológicos também são, hoje, reconhecidos como socialmente necessários a todos. Seu ensino, à diferença do ensino geral, é orientado predominantemente para a atividade de trabalho ou para a explicação dos objetos técnicos, sua estrutura e fabricação (TANGUY, 1989, p. 62).

Para desmistificar as oposições que se estabeleceram entre estes dois domínios do conhecimento humano, é importante fazer alguns resgates etimológicos e históricos. A palavra técnica vem do grego – *techne*. De uma maneira geral, ela designa o exercício de um *métier*², afeito ou não a uma produção material. Por exemplo: Técnico Agrícola. De maneira específica, é usada para se referir a um procedimento praticado durante uma atividade. Por extensão, é empregada também para designar a faculdade, o método e a maneira que permitem a realização desse fazer. Por exemplo: técnica de adubagem.

Para Platão, os trabalhos que dependem de uma *techne*, quaisquer que sejam eles são “poiesis” (criações) e seus produtores são todos poetas (criadores). É interessante observar que para este filósofo a designação de poeta não se aplica apenas ao campo das humanidades. Na língua latina, o equivalente de *techne* é a palavra *ars*. É interessante, também, constatar que, num primeiro momento, o vocábulo arte foi usado para designar procedimentos de fabricação muito metódicos, que requeriam perícia especial.

No século XV, as artes foram hierarquizadas e divididas em artes mecânicas (atividades praticadas pelas corporações de ofício) e em artes liberais ou intelectuais, estas julgadas as mais nobres. É no século XIX, com o impulso da industrialização e do desenvolvimento das ciências, que a linguagem filosófica retoma do grego o termo técnica para designar as aplicações práticas da ciência. Este é o **sentido estreito** que o termo passa a ter. No exemplo citado acima: técnicas de adubagem. Entretanto, a palavra técnica também passou a ser utilizada para designar toda atividade humana estritamente regulada, tendo em vista um efeito específico. Esse é o **sentido amplo** que o termo passa a ter. No exemplo citado acima: Técnico Agrícola.

Há uma tendência, atualmente, de tornar o sentido mais estreito do termo técnica (aplicação prática da ciência) predominante no entendimento corrente e de não fazer distinção entre técnica e tecnologia.

O positivismo contribuiu para isso, pois para essa corrente filosófica não existiriam senão ciências experimentais. O método experimental seria a garantia da cientificidade de uma proposição. Esse reducionismo contribuiu para produzir um viés, o entendimento de que tecnologia seria o conjunto dos objetos fabricados pelo homem para realizar certas operações.

Essa compreensão trouxe conseqüências graves, tais como: a) privilegiar os aspectos morfológicos dos objetos técnicos; b) atribuir centralidade ao elemento representado por máquinas e equipamentos em detrimento de outros como a organização do trabalho e as condições do trabalho; c) conferir ao objeto técnico a condição de sujeito histórico, esquecendo-se dos autores de sua criação, das motivações e interesses que movem os homens a criá-los; d) ignorar o fato de que não é apenas o ambiente exterior ao homem que se modifica com a mudança técnica, mas também o interior do próprio ser humano; e) privilegiar uma determinada concepção de ciência.

Ao contrário, não se pode conceber uma técnica de produção (material ou simbólica) como algo inseparável das diversas dimensões da divisão social do trabalho (internacional, nacional, regional, local, nos ramos da atividade humana, na empresa), pois é a divisão social do trabalho que precede a divisão técnica e que comanda a sua evolução.

Por outro lado, uma definição adequada de tecnologia não pode tomá-la como técnica. Trata-se de uma ciência. Uma ciência não reduzida ao experimentalismo; uma atividade mediante a qual se produzem conhecimentos e que não se reduz a um simples reflexo dos fatos. A tecnologia é um conjunto organizado de conhecimentos e de informações, originado de diversas descobertas científicas e invenções e do emprego de diferentes métodos na produção material e simbólica.

Por sua vez, esse conjunto de conhecimentos e de informações é corporificado em técnicas, recursos que ajudam a realizar o caminho inverso, aquele que se faz para ampliar a produção de novos conhecimentos. Há, portanto, uma relação de intercomplementaridade entre ciência, tecnologia e técnica, que não é óbvia e simples, que guarda contradições e unidade.

O importante a destacar é que os estudos tecnológicos se referem, essencialmente, aos conhecimentos sobre a prática humana, envolvendo, de um lado, os atos, os gestos, os movimentos humanos, os modos operatórios, as técnicas, os tempos envolvidos nas operações, a relação custo-benefício e, de outro, mas de forma absolutamente interligada, as relações que os homens tecem no nível da divisão social do trabalho, compreendendo suas diversas dimensões.

Tecnologia seria, portanto, a ciência da atividade humana, dos atos que produzem, adaptam ou fazem funcionar os objetos, que se revelam eficazes pela maneira mediante a qual eles fazem cumprir determinadas necessidades historicamente concretas e, assim, se tornar um padrão recomendável de ação.

A tecnologia englobaria, então, a prática social; os aprendizados humanos, em seus processos e produtos; o conhecimento empírico, o saber tácito produzido no trabalho; as artes e técnicas desenvolvidas pelos homens; as forças produtivas; as racionalidades e lógicas historicamente produzidas.

Vista por este ângulo, a importância maior do estudo das tecnologias não é o conhecimento morfológico dos objetos em si e para si mesmos, mas o estudo dos **usos** destes objetos e das técnicas e suas relações com as **funções** econômicas, culturais e sociais que eles cumprem num determinado contexto histórico, produzindo sentidos, significados e história.

Uma técnica de produção é sempre concebida para funcionar nos quadros de relações humanas bem definidas. Nesse sentido, pode-se dizer que existem diversos condicionamentos e constrangimentos econômicos, sociais, políticos, culturais, etc. que perpassam e protagonizam a história das técnicas. Pode-se dizer que estas resultam de longas cadeias entrecruzadas, de bricolagens, de ressignificações, que demandam interpretações muitas vezes divergentes e que esta contextualização e esta compreensão conformam o campo do saber tecnológico. É interessante constatar o quanto é preciso recorrer aos chamados conhecimentos básicos e gerais, tais como os da história, da geografia, da filosofia, da economia e da sociologia para dar conta desta apreensão deste saber tecnológico!

Não trata, portanto, a tecnologia da objetivação mecânica de causas e efeitos, pois nenhum avanço técnico é determinado *a priori* e nem tem força para imprimir efeitos por si só. São os projetos, conflitos e interpretações convergentes ou divergentes dos sujeitos sociais, dos seres humanos em relações sociais nem sempre harmoniosas, que desempenham um papel decisivo na definição e escolhas das técnicas e do desenvolvimento da tecnologia.

A tecnologia, enquanto teorização da prática social, inclui, portanto, dimensões normativas e prescritivas. Ela passa pelo crivo econômico-contábil (pelo estudo das viabilidades econômicas) e pelo crivo ético (ao levar em conta, por exemplo, fenômenos como a destruição da natureza e a depredação da força de trabalho).

Tecnologia, portanto, é conhecimento formalizado orientado para um fim prático e sujeito a normas e critérios estabelecidos socialmente. Ela reflete o comportamento criativo e eficaz do homem; objetiva aquilo que a subjetividade humana produz como criatividade.

É uma forma de pensar a natureza e a sociedade. É uma maneira de dizer sobre as formas de compreender e de agir. Por ter caráter social, ser um processo socialmente condicionado e também condicionante só é inteligível com o concurso da história.

Outra tendência reducionista que se verifica é aquela que toma o conceito de tecnologia apenas para se referir às tecnologias físicas (ferramentas, máquinas, equipamentos, mecanismos e instalações).

Entretanto, as tecnologias físicas pouco poderiam sem o concurso das tecnologias simbólicas (modos de percepção e de inteligência, que fornecem os modelos teóricos para o processo de concepção da realidade natural e social e de avaliação das nossas ações). As tecnologias simbólicas pertencem ao campo da imaginação inventiva e dizem respeito à criação dos signos, dos códigos, dos indicadores, dos parâmetros, dos bancos de dados e correspondem ao domínio das linguagens naturais, ligadas ao cotidiano, e formais empregadas para a formalização dos conceitos.

Por outro lado, as tecnologias físicas e simbólicas pouco poderiam sem o suporte das tecnologias organizadoras e de gestão. Estas, também erroneamente, têm sido interpretadas apenas como pertencentes ao domínio das empresas. Na realidade, elas abarcam um campo mais amplo, pois estão na base das transformações que se verificam nos modos de vida, nos processos de controle social, nas dinâmicas de ensino-aprendizagem, dentre outros.

A especificidade da educação profissional e tecnológica consiste em promover o desenvolvimento de capacidades de trabalho de interesse dos indivíduos, das empresas, da sociedade e dos governos. No entanto, é preciso considerar que os avanços culturais, das técnicas, das ciências e das tecnologias vêm introduzindo novos requerimentos de educação profissional, tornando-a cada vez mais densa de conteúdos culturais, técnicos, tecnológicos e científicos, fazendo-a mais próxima e integrada à educação básica. Cabe à educação tecnológica promover o ensino-aprendizagem dos conteúdos, métodos e relações necessários à compreensão, à pesquisa e à aplicação crítica e criativa das bases científicas dos processos e procedimentos técnicos, contextualizando-os e significando-os à luz das necessidades humanas e sociais.

Sua especificidade consiste, também, em ser um dos elementos fundamentais à formação integral e à educação ao longo da vida do indivíduo, necessário à sua inserção crítica e criativa no contexto da atualidade, caracterizada por uma vida social e um cotidiano cada vez mais tecnificado. Imprescindível ao desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de responder à mudança tecnológica contínua, é também um ingrediente fundamental à sua inserção produtiva, especialmente no atual contexto de mudanças nos parâmetros da produção de bens e serviços e de novos requerimentos de perfil da força de trabalho pelos novos sistemas de produção.

A educação tecnológica tem também se tornado uma condição individual e social para o desfrute do conforto e do bem-estar possibilitados pelas conquistas decorrentes do

desenvolvimento científico. Além disso, ela se coloca como uma base fundamental ao desenvolvimento da cultura tecnológica, da produção tecnológica e da capacidade tecnológica de um país. Para que ela cumpra, porém, estes papéis, torna-se fundamental o aprofundamento dos laços que a ligam organicamente aos conhecimentos básicos e gerais.

5. Recorrer à contextualização sociocultural do processo de ensino-aprendizagem:

A capacidade de contextualizar constitui uma das condições de êxito no desenvolvimento das capacidades de compreender, relacionar, utilizar e praticar alguma mediação teórica ou técnica na implementação de qualquer atividade humana. Para ter essa capacidade, é preciso, porém, um processo que permita desenvolvê-la, o qual envolve uma base de orientações, que pode se encontrar sistematizada, quando resulta de um processo de reflexão e elaboração, e não sistematizada se ela se refere a um processo eminentemente prático e espontâneo.

No processo de ensino-aprendizagem, a contextualização representa aquilo que Paulo Freire definiu como alfabetização: ensinar ou propiciar as condições para que as pessoas leiam não só as palavras, mas também o mundo.

Para tanto, é preciso sistematizar uma base de orientações dirigida para o desenvolvimento de habilidades mais complexas: o saber ler a palavra construindo significados, o saber ligar o texto ou fala à experiência prévia, o compreender como a palavra é influenciada pelas situações políticas e econômicas, que circundam o texto, etc.

Na prática pedagógica contextualizada, busca-se considerar as diversas dimensões da vida dos alunos e das práticas sociais em que estão inseridos; entendê-los como sujeitos do seu próprio processo de formação; contribuir para a sua libertação, para a sua transformação em sujeito crítico.

A capacidade de contextualizar requer conhecimentos, mas não se confunde com eles. Envolve um processo de construção de conhecimentos, situado historicamente e socialmente, que provém e se desenvolve em íntima relação com a prática social. Esse processo implica o levantamento e exame de situações, fatos, idéias e resultados de ações; a reconstrução de históricos; a ativação de conhecimentos gerais e específicos disponíveis a respeito de determinado assunto; a seleção e organização de informações; a exploração e confrontação destas informações e de práticas implicadas; o estabelecimento de semelhanças, diferenças, sucessões de tempo, continuidades e causalidades; a utilização e estabelecimento de nexos entre informações e conceitos; a construção de inferências e de interpretações; a realização de diagnósticos.

Portanto, a habilidade de contextualizar diz respeito a um conjunto integrado de ações, que não diz respeito a uma disciplina escolar específica ou a um conteúdo determinado. Seu desenvolvimento tem a ver com definições e estratégias que traduzam valores e perspectivas sobre qual ser humano e profissional se quer formar e com as experiências a serem proporcionadas aos estudantes no cotidiano escolar.

Numa perspectiva sócio-histórica, o sujeito situado na realidade em que vive é o ponto de partida para o desenvolvimento da capacidade de contextualizar informações, conhecimentos, saberes e técnicas. O objetivo visado é o de despertar, influenciar e canalizar o

desenvolvimento das potencialidades que ele, sujeito, traz dentro de si, tendo em vista fazer com que ele seja agente de transformações. Para tanto, é necessário conhecer os interesses, necessidades e demandas do aluno; incorporar tais aspirações e expectativas à atividade pedagógica; desenvolver suas capacidades de pensar, sentir e agir; valorizar a compreensão dos determinantes sociais, econômicos e políticos da realidade em que vive e a discussão de alternativas para a construção da vida.

A contextualização exige dar centralidade à relação teoria e prática, integrar áreas de conhecimento e desenvolver as capacidades de observação, experimentação e raciocínio. A proposta de integração curricular entre Ensino Médio e ensino técnico de nível médio constitui uma importante oportunidade para explorar os processos de contextualização no ensino-aprendizagem. Em termos concretos, isso significa a necessidade de contar com projetos pedagógicos como resultado de construções coletivas, um processo que supera a aplicação de pacotes previamente montados, e com alunos e professores como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento não é outra coisa senão o resultado geral da interiorização das diversas informações que os sujeitos articulam, integram e sintetizam a partir de seu intercâmbio com os ambientes e as práticas sociais que vivem. Contextualizar significa, portanto, vincular processos educativos a processos sociais, escola e vida, currículo escolar e realidade local, teoria e prática, educação e trabalho.

Projetos pedagógicos de concepção e implementação de currículos integrados podem encontrar boas inspirações em processos didáticos que objetivem agregar as informações do contexto ao processo de ensino-aprendizagem. É preciso, entretanto, discutir como elas seriam trabalhadas e reestruturadas, tendo em vista a produção das conexões necessárias. Trata-se de tomar estas informações do contexto e da prática vivida, sistematizá-las com a ajuda dos conhecimentos disponíveis e pensar em alternativas de transformação da realidade.

Uma importante hipótese de trabalho é esta, a de tomar esta vinculação como base objetiva da unidade dialética entre ensino e aprendizagem. O termo aprender procede do latim *apprehendere*, que significa apoderar-se. Para que o apoderamento dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, alunos e professores, seja significativo é fundamental, em primeiro lugar, situá-lo historicamente e em íntima relação com a prática social. Alunos e professores podem, a partir daí, encontrar novos e ricos sentidos e aplicações importantes deste processo de conhecimento em suas vidas e práticas sociais.

Para tanto, se faz necessário selecionar e organizar conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e das experiências destes sujeitos, que reafirmem seu potencial de protagonistas da história e da cultura. O processo educativo da modalidade do ensino integrado pode, para tanto, recorrer a propostas de ação didática que dialoguem e contribuam para o desenvolvimento de formas organizativas de alunos e professores que sejam instâncias mediante as quais possam contribuir para intervir na realidade social em que vivem.

6. Recorrer aos desafios do desenvolvimento local como recurso significador do currículo:

Considerou-se, no item anterior, a hipótese de trabalho de que o ritmo e a dinâmica dos processos educativos dependem da qualidade da relação que estes estabelecem com o

contexto social em que se desenvolvem. Aqui, será dada uma ênfase especial à categoria do contexto local. Esta dimensão, a local, adquiriu novas proporções com o novo padrão de acumulação capitalista, em razão do agravamento das desigualdades e do aumento da livre circulação de capitais, produtos e serviços.

Recentemente, surgiu uma teorização sobre o desenvolvimento demarcada pela espacialidade e pelas novas condições técnicas da dinâmica capitalista. Experiências bem sucedidas dos distritos industriais do Norte e Nordeste italianos, em regiões da Europa e dos Estados Unidos da América (Vale do Silício) e nas chamadas tecnópolis japonesas têm servido de referência para esta reflexão.

O desenvolvimento local tem sido tomado como uma estratégia baseada na organização territorial do sistema produtivo, a partir da articulação organizada de micro, pequenas e médias unidades econômicas. Tem sido visto como uma alternativa importante para a promoção e emancipação das classes, grupos e segmentos sociais penalizados pelo desenvolvimento capitalista.

Essa assertiva pressupõe que esta estratégia se pautar por princípios, postulados e objetivos voltados para a implementação de processos endógenos e sustentáveis de dinamização econômica; por noções como sustentabilidade, endogenia, autonomia e cooperação. Implica a capacidade de costurar os elos dos elementos tecnológicos e de mercado aos aspectos sociais, políticos e culturais do desenvolvimento.

Neste contexto, especial importância é dada aos projetos de formação e qualificação para o trabalho, de constituição de microempresas, de fomento de cooperativas e de formas associativas autônomas de trabalhadores. É também atribuída grande relevância à busca da construção de práticas alternativas e de um poder local mais democrático, tendo em vista a formação de uma nova cultura institucional, da qual são partes integrantes as redes de cooperação. Para esta teorização, o local não se define como âmbito espacial delimitado; é também um universo mais amplo e abstrato. Trata-se de uma categoria que inclui várias ações e dimensões de poderes orientadas para um ou mais territórios, com interfaces e interdependências.

Entende-se que o desenvolvimento local requer processos político-pedagógicos estratégicos e convergentes com seus objetivos e princípios: processos educativos que não são simplesmente individuais, mas coletivos; caráter que se expressa no nível da produção material, da produção cultural e dos conhecimentos, no ensinar e no aprender.

Esses processos educativos de novo tipo estariam inseridos numa dinâmica mais ampla e coletiva de apropriação crítica da realidade e de sua transformação organizada. Parte-se do pressuposto de que tais processos levam à necessidade de promoção do confronto de idéias distintas e contrapostas sobre necessidades e prioridades sociais, a partir da análise real de situações concretas e de experiências vividas, visando chegar a acordos comuns. Eles requerem programas curriculares adequados, métodos e técnicas de trabalho que incentivem e que canalizem a participação, a crítica e a criatividade, o desenvolvimento da disposição para aprender permanentemente e da capacidade de trabalhar coletivamente, porquanto se referem a um processo educativo comprometido e organizado. Tudo isto exige disponibilidade e abertura, relações de confiança e novos valores.

Fala-se também do enorme potencial que estes processos situados em contextos territoriais especiais teriam se passassem a ser conectados com as estratégias sociais e nacionais de desenvolvimento científico e tecnológico, de apropriação e geração de conhecimentos. Chegar-se-ia a articulações mais ricas e democráticas da ciência e da tecnologia com a produção social e a distribuição e utilização de bens e serviços, tornando concretas as promessas de projetos de desenvolvimento com características nacionais, solidárias e populares.

É importante observar que a materialização destas idéias supõe o emprego de abordagens multidisciplinares e integradas de conhecimentos gerais e específicos; a unidade dialética entre conhecimento e ação; a contextualização e aplicação dos conhecimentos a situações e problemas concretos da prática social; repensar a educação a partir da perspectiva das necessidades e das demandas sociais; a promoção de processos de ensino-aprendizagem participativos, ativos e criativos; a busca da afirmação da identidade dos sujeitos sociais. Tudo isso representa uma grande oportunidade para viabilizar o conceito de escola aberta e integrada à realidade e oferece temas que constituem desafios, que merecem investimento de tempo e esforço cognitivo; temas relacionados a necessidades reais e com grande potencial de enriquecimento das propostas pedagógicas, dentre as quais se destacam as que se voltam para a integração do Ensino Médio e do ensino técnico de nível médio.

Esses temas dizem respeito às novas condições concorrenciais do capitalismo; às formas de produção, trabalho e consumo que se fundamentam na sustentabilidade democrática do desenvolvimento, na participação da riqueza social e na superação da desigualdade; à necessidade do desvelamento dos determinantes econômicos, políticos, sociais, culturais e ideológicos da precarização do mundo do trabalho e da degradação ambiental. Dizem respeito a formações sócio-produtivas e suas articulações com os processos ecológicos, os valores culturais, as mudanças técnicas, o saber tradicional e a organização produtiva.

Entretanto, a realidade da maior parte das instituições escolares e dos projetos educacionais é de alheamento em relação ao contexto e à problemática do desenvolvimento local. Predominam concepções e práticas pedagógicas que reproduzem a representação abstrata de indivíduos isolados e legitimam as relações destes com a sociedade como resultados de necessidades meramente pessoais e orientadas à busca do sucesso individual. Com isto, o desenvolvimento de atitudes solidárias, da preocupação com o bem-estar geral, da participação na sociedade civil e da co-responsabilidade se mostra seriamente comprometido. Para contrapor-se a esta situação, é importante que a educação escolar não seja vista de forma unilateral, voltada apenas para a satisfação das necessidades espontâneas dos indivíduos, mas para um processo que produza aspirações mais elevadas e enriquecedoras, de emancipação do gênero humano.

Com base nestas referências, é possível apostar na hipótese de que a contextualização em processos sociais de desenvolvimento local pode se constituir como uma importante estratégia para a promoção de processos de ensino-aprendizagem significativos, participativos, ativos, críticos e criativos. Pode ser um meio importante para ensinar a pensar, analisar problemas, incentivar a observação e a discussão de temas relevantes para a formação dos alunos. Pode contribuir com a sua formação integral, pois estes são desafiados a compreender as forças societárias que afetam as relações interinstitucionais e interpessoais, o meio ambiente e o

contexto econômico, demográfico, físico-ecológico, tecnológico, político-legal e sociocultural.

Trata-se de um recurso pedagógico importante para o desenvolvimento de capacidades de construção de cenários, de compreensão da interação e interferência de sistemas, de leitura de conjunturas. Coloca o aluno em consonância com seu tempo e o estimula a participar ativamente dos debates regionais e nacionais, permitindo-lhe decifrar as oportunidades que dispõe de contribuir com a sociedade. Por outro lado, a escola precisa atuar com suas fronteiras ampliadas, pois os relacionamentos com o ambiente externo podem lhe proporcionar diversos benefícios. Sua estabilidade está também vinculada à sua inserção, à sua relação e ao seu envolvimento com a realidade local e regional.

Ao catalisar as demandas da sociedade, abrem-se oportunidades de contato e de realização de projetos que atendam a interesses comuns. A escola, porém, precisa estar capacitada para atender à demanda da sociedade. Ela pode oferecer produtos que satisfaçam necessidades sociais ou serviços que beneficiem coletividades.

A contextualização da educação em processos sociais de desenvolvimento local pode contribuir, assim, para o equacionamento da contradição que, em geral, se estabelece, nos processos pedagógicos, entre fins proclamados e meios efetivamente empregados para atingi-los. Neste sentido, os desafios pedagógicos da integração dos currículos do Ensino Médio e do ensino técnico convergem na mesma direção dos desafios colocados pelo desenvolvimento social: viver e trabalhar com dignidade; participar plenamente do desenvolvimento do país; melhorar a qualidade de vida; enriquecer a herança cultural; mobilizar os recursos locais; proteger o meio ambiente, etc.

7. Guardar a postura investigativa na definição das alternativas didáticas de integração:

A proposta anterior foi formulada a partir da hipótese de que a realidade imediata é o principal e mais importante quadro de referência para a concepção, implementação e avaliação das alternativas de ação didática, com seu momento histórico particular; contexto econômico, político, ideológico e cultural e situações e problemas que estimulam o pensar e a busca de respostas. Salientou-se que esta realidade é produto de práticas sociais e históricas e que forma um todo articulado, apresentando-se como fundamento de grande riqueza para a resolução dos desafios da organização de currículos integrados.

No entanto, não é pela prática espontânea e desorganizada que se pode chegar ao desenvolvimento de processos pedagógicos que possibilitem aos indivíduos aprender a agregar as informações do contexto, reestruturar o conteúdo dessas informações, reorganizar as suas hierarquias, estabelecer novas conexões entre as informações, confrontar essas informações com a prática vivida e a transformar, usando os conhecimentos obtidos, a realidade em que vivem.

É preciso que o processo educacional se transforme num processo investigativo, o qual inclui o planejamento, a colocação em prática de processos pedagógicos ordenados, lógicos e coerentes e a avaliação contínua. Qualquer que seja ele, este processo não se resume, porém, a procedimentos técnicos e a sistemas de instruções predefinidas aos quais cabem professores e alunos se adaptarem. Os conteúdos, métodos, processos, meios e técnicas pedagógicas estão

subordinados às finalidades do processo educativo. Eles não são, portanto, um mero resultado da racionalidade do planejamento.

Uma postura não dogmática e não tecnicista se impõe como uma alternativa importante neste sentido. Isso significa que é preciso despertar, influenciar e canalizar o desenvolvimento das potencialidades que os alunos e professores trazem e torná-los os sujeitos da construção do processo de ensino-aprendizagem e seus principais e mais severos críticos.

As alternativas didáticas de integração precisam ser acompanhadas e avaliadas nos seus propósitos e formas de implementação. *A priori*, nenhuma técnica tem poder mágico. Os sujeitos da transformação são as pessoas que se encontram envolvidas no processo com suas necessidades, aspirações e expectativas. Este processo, por sua vez, não é simplesmente técnico, é político e educativo, e seu potencial de educar é tanto maior quanto mais incentivos se fizer à auto-reflexão e autocrítica dos sujeitos por ele responsáveis.

Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral. Para tanto, é preciso que a prática pedagógica e as alternativas de ação didática sejam sistematizadas se efetivamente se quer que os horizontes dos conhecimentos dos alunos sejam ampliados, que estes compreendam os determinantes sociais, econômicos e políticos das situações de suas vidas e de trabalho e que discutam as alternativas que se apresentam.

Não é sem pesquisa, por exemplo, que se faz o resgate e a incorporação ao processo pedagógico do conhecimento empírico e experimental trazido pelo aluno. Não é sem pesquisa que o nível intelectual do conhecimento técnico poderá ser valorizado. Nem tão pouco sem pesquisa se poderá desenvolver os conceitos e a compreensão dos princípios científicos e evidenciar como eles embasam as técnicas.

8. Explorar as práticas que ajudem a construir o trabalho interdisciplinar:

O convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista.

Neste texto, não se pretende tratar desta questão com a profundidade que ela requer; pretende-se tão somente sugerir algumas ações didáticas que podem, hipoteticamente, contribuir para a construção do trabalho interdisciplinar. A interligação das disciplinas pode ser explorada por diversos recursos, tais como: desenho da grade curricular contemplando aproximações temporais, fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e dos temas geradores, dentre outros.

A metodologia do ensino orientado por projetos tem, por objetivo, vincular teoria e prática mediante a investigação de um tema ou problema. Ela ajuda a instalar um ambiente de ensino baseado na resolução de problemas e favorece o estabelecimento de relações entre as informações a que os alunos têm acesso e a realidade. Contribui, ainda, para instigar a dúvida e a curiosidade no aluno e para promovê-lo a sujeito do processo de produção de

conhecimentos. Essa metodologia estimula a mobilização e a articulação de diferentes recursos e conhecimentos, incorporando os conteúdos à medida da necessidade do desenvolvimento do projeto.

A metodologia dos temas geradores tem, também, o objetivo de aproximar o processo de ensino-aprendizagem da realidade. Visa unir a investigação à prática social, com o objetivo de levar a cabo uma programação educativa. Trata-se de uma metodologia que busca combinar, em um mesmo processo, os diferentes momentos do conhecimento, a ação transformadora da realidade e o processo de ensino-aprendizagem. Considera que os sujeitos deste processo de reflexão-ação-educação não são exteriores ao mesmo, senão indivíduos reais e concretos, que no curso de sua existência e em função dela fazem da realidade em que estão imersos, e que da qual integram, o objeto do seu pensamento.

Para implementar esta metodologia faz-se necessário organizar um universo temático e selecionar temas capazes de centralizar o processo de ensino-aprendizagem e orientar a programação pedagógica. Esses temas devem ser articulados com a realidade e com a prática social, portanto concretos. Devem ser, por outro lado, suficientemente gerais, para expressar de forma abrangente a totalidade pretendida e buscada no trabalho pedagógico integrado. Cada tema, por ser geral, pode ser desdobrado em seu conteúdo, em eixos definidos como elementos de conjuntura ou particularizados que contribuem para dar unidade aos conteúdos trabalhados, à medida que atravessem e estabeleçam pontes entre os diferentes aspectos do objeto temático. O tema pode ser o mesmo para várias disciplinas que estão sendo desenvolvidas simultaneamente. Cada disciplina pode escolher um eixo teórico que permita estabelecer as conexões com os conteúdos tratados por outras. Este será o modo como desenvolve o tema geral, sua maneira de tratá-lo, o ponto de vista mediante o qual o visualiza.

Um tema gerador ou geral se verá, assim, desenvolver-se a partir de diversos aspectos ou pontos de interesse específicos, os quais não são excludentes, mas complementares e combinados. Isto permite entrelaçar e integrar aspectos da realidade complexa e contribuir para superar a perspectiva seqüencial e fragmentada de organização curricular.

Considerações finais

Os projetos curriculares são permanentemente questionados a responder desafios científicos cada vez mais dinâmicos e de legítimas inserções sociais. Eles são, também, objeto de disputa entre interesses diversos tais como os advindos dos controles corporativos relacionados ao exercício de profissões, das forças do mercado, das expectativas dos educadores, etc.

Os currículos, além das dimensões formais de ordenamento de áreas específicas de saberes e das questões pedagógicas próprias derivadas de sua implementação, possuem dimensões políticas mais amplas e complexas.

Não é raro encontrar alunos insatisfeitos com o que a escola lhes oferece e professores, diretores, coordenadores acadêmicos com manifestações de mal-estar com relação ao processo acadêmico sobre o qual são responsáveis. Este sentimento se acresce na medida em que constatarem o fato de que as escolas não mais monopolizam a informação, esta cada vez mais difusa e generalizada graças ao enorme avanço que se realiza no campo das tecnologias de informação e comunicação.

Ainda que haja o fenômeno da resistência dos profissionais da educação à mudança em suas práticas pedagógicas, não é este o fator mais decisivo para que as inovações aconteçam na realidade das escolas. Há aspectos sociais, políticos e ideológicos, no interior do conceito de currículo, que podem explicar a possibilidade ou não destas mudanças, que não dependem simplesmente de alterações de conteúdos.

O currículo é uma prática socialmente construída e historicamente formada. Ele envolve o conjunto das experiências planejadas proporcionadas pela escola tendo em vista a concretização dos objetivos da aprendizagem. Não é algo estático vinculado somente a conhecimentos que se deseja transmitir. Envolve, também, práticas políticas e administrativas, condições estruturais, materiais e a formação dos educadores.

Quando se propõem inovações educativas como esta de integrar o Ensino Médio e o ensino técnico, é importante considerar as condições, os fatores e as variáveis determinantes de seu êxito ou fracasso. Trata-se de um fenômeno complexo, sem delimitações precisas e que pode ser interpretado sob diferentes pontos de vista.

A despeito disso, pode-se tomar, como básica, a idéia de que inovação educativa pressupõe sempre novos objetivos pedagógicos emanados de investigações com vistas à solução de problemas anteriormente identificados.

Uma inovação educacional não é um bem em si mesma; precisa passar pela prática pedagógica e ser avaliada. Ela também não é unilateralmente determinante de melhorias educacionais, pois é preciso considerar outros aspectos intervenientes como condições culturais, socioeconômicas e ideológicas do sistema social onde se processa a educação e a realidade mesma da prática do educador.

A inovação educacional também pode ser vista como objeto de conflitos e de compromissos e, por isso, não pode ser implementada de forma automática, pressupondo sempre negociações entre os interesses envolvidos. Ela depende, ainda, do modo como os professores e demais envolvidos a compreendem, interpretam e implementam.

ESCUADERO (*Apud*: JORGE, 1993, p. 32-33) considera as seguintes características para conceituar inovação educativa: é um processo de definição, construção e participação social; envolve um determinado clima que facilita a disposição de perguntar, descobrir, refletir e criticar; é um processo de capacitação e potencialização de pessoas e instituições educativas; não pode se esgotar em meros enunciados de princípios; é preciso que se elaborem perfis de mudanças claros e compreensíveis; requer articulação de uma série de processos e o estabelecimento de uma estrutura de diversos papéis complementares; precisa ser analisada sob os aspectos de eficácia e funcionalidade, prática educativa, bem como critérios sociais e ideológicos.

No processo de transmissão da inovação educacional, alguns fatores institucionais são intervenientes. Existem dificuldades relacionadas à prevalência de hierarquias que impedem a necessária circulação de informações. Há, também, problemas com relação à falta de procedimentos e de investimentos na formação dos profissionais da educação, precariedade da infra-estrutura material e pedagógica e falta de suporte técnico.

Em vista disso, é aconselhável que as inovações sejam, inicialmente, testadas em uma pequena escala e durante um determinado tempo antes de sua difusão. É necessário, também, avaliar seu grau de complexidade, as condições e as capacidades que precisam ser adquiridas para a sua implementação, manutenção e avaliação contínua.

Em quaisquer hipóteses, é fundamental levar em conta a experiência (escolar e extra-escolar) do aluno na construção do conhecimento, pois a implicação subjetiva deste sujeito da aprendizagem é condição para que o processo de ensino-aprendizagem se realize com sentido para ele.

As experiências de integração do Ensino Médio e do ensino técnico de nível médio demandam ser documentadas e ter um acompanhamento metódico. Elas requerem, também, o resgate da capacitação, participação, autonomia e criatividade dos docentes. Enfim, uma reorganização curricular é um processo dinâmico, aberto e formativo e sua estratégia de concepção e implementação precisa ser participativa e construída, tendo em vista assegurar sua eficiência no saber encontrar os meios de atingir os objetivos da aprendizagem.

Bibliografia

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago., 1999, 47-55.

CANDAU, V. (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

_____ (org.). *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CRUZ, José Luis Vianna. Trabalho, renda e desenvolvimento local: algumas questões. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jan./abr., 2001. 17-25.

DELUIZ, Neise; NOVICKI, Victor. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, maio/ago., 2004, 19-24.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. 271 p.

_____. Formação geral e especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo? *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 0, 1995, 83-93.

_____. Politécnica no ensino de segundo grau. In.: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (Org.). *Politécnica no ensino médio*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991, p.51-64.

TANGUY, Lucie. A questão da cultura técnica na escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 14(2), jul./dez., 1989, 58-68.

Notas:

¹ Socióloga, doutora em Educação e coordenadora do Programa Interdisciplinar em Tecnologias Sociais, Educação e Desenvolvimento do Centro Universitário UNA de Belo Horizonte.

² Trabalho; profissão; emprego; experiência; habilidade.

PROGRAMA 4

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE FINANCIAMENTO

Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio

Maria das Graças Baracho¹
Antônia Francimar da Silva²
Dante Henrique Moura³
Ulisséia Ávila Pereira⁴

Uma aproximação ao objeto de estudo

No campo da educação profissional, é inegável que uma importante mudança na política educacional promovida pelo atual Governo foi a revogação, acompanhada da substituição, do Decreto nº. 2.208/97 pelo Decreto nº. 5154/04, o que gerou a possibilidade da integração curricular entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio, de maneira que o currículo integrado vem sendo amplamente discutido e experimentado em todo o país.

Nesse sentido, este texto tem a finalidade de discutir os aspectos centrais em que se fundamenta essa integração e apresentar alguns eixos norteadores que possam subsidiar a

construção desse currículo único. Entretanto, antes de pensar no currículo, é necessário refletir sobre a sociedade atual e suas relações com o trabalho e a educação, situando-as no contexto educacional e escolar nos âmbitos mundial, regional e local.

A realidade social objetiva não existe por acaso, mas como produto e condição da ação dos sujeitos e reflete as relações sociais próprias de uma sociedade. Essa sociedade é, por sua natureza, desigual, portanto, contraditória, pela sua forma de organização da produção, da distribuição e do consumo, o que se expressa também nos saberes escolares. Nesse contexto, o conhecimento se apresenta cada vez mais importante e simultaneamente repleto de conflitos e contradições, na medida em que, por vezes, é inacessível às camadas desfavorecidas. Assim, sem condições de acesso a uma educação de qualidade e permanência nessa educação, compromete-se o exercício pleno da cidadania.

Neste sentido, o Decreto nº. 5.154/04 e toda a discussão que lhe deu origem (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005), permite aos distintos sistemas de educação organizar propostas de cursos que assegurem uma formação ampla, integral e, portanto, humanística, de cultura geral e técnica ao mesmo tempo, sem supremacia de uma sobre as outras, garantindo assim as condições dos estudantes para uma participação efetiva na sociedade em suas dimensões social, política, cultural e econômica, incluindo o mundo do trabalho, mas não se restringindo a ele ou a qualquer dessas dimensões isoladamente.

Apesar da convicção teórica de que esse é o caminho a ser trilhado, é imperioso ter clareza de que algumas condições de infra-estrutura das escolas e de formação dos professores e gestores são aspectos que, em alguns estados, limitam as possibilidades de êxito quando da implementação desse tipo de oferta. Por isso, também é objetivo deste texto apresentar sugestões com o propósito de subsidiar os sistemas estaduais e as escolas públicas com relação às condições mínimas prévias necessárias à construção de currículos que possibilitem ao aluno uma formação científica e tecnológica mais ampla, na qual a teoria e a prática constituam os fundamentos da pedagogia a ser adotada.

O texto está estruturado em cinco seções. Nesta primeira, busca-se situar o leitor na problemática enfocada, além de fazer-se uma breve antecipação do conteúdo das demais partes. Na segunda, se faz uma análise da legislação educacional quanto ao Ensino Médio e à educação profissional técnica de nível médio, estabelecendo-se um paralelo com as características da sociedade a partir dos avanços da ciência e da tecnologia, suas repercussões no campo da educação no que se refere à qualificação profissional do indivíduo diante de um novo perfil exigido no contexto atual. Na terceira, pontuam-se alguns eixos que poderão nortear a construção de projetos de cursos técnicos de nível médio integrados com o Ensino Médio. Na quarta, apresentam-se sugestões para a construção e implementação destas ofertas. Finalmente, na quinta e última seção são apresentadas as considerações finais acerca do tema estudado.

Uma articulação entre a sociedade, o trabalho e a educação

É difícil, dentro do atual estágio da economia capitalista, antecipar o futuro, porque uma das características atuais do mundo é a de vivermos a incerteza do porvir. No entanto, é necessário estar atento às tendências decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, para que seja possível orientar as ações educacionais, de maneira que a educação possa

cumprir a sua função social, ao formar pessoas que tenham domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos necessários ao exercício profissional.

Entretanto, apenas isso não é suficiente, pois é fundamental que a educação escolar também contribua para a formação de cidadãos capazes de compreender o sentido do que produzem com o seu próprio trabalho de forma reflexiva, autônoma, crítica, criativa e comprometida com a indução de novas demandas orientadas à melhoria da qualidade de vida das populações locais e regionais, sem perder de vista o contexto global. Ou, dito de outra forma, a escola tem que estar comprometida com a formação de cidadãos que se reconheçam como sujeitos de suas vidas e que, nessa condição, possam, por meio de suas ações individuais e, principalmente, coletivas, contribuir para a construção de sua realidade futura, assim como a da sociedade onde estão inseridos, ao invés de apenas se adequarem à realidade e às regras de mercado vigentes (MOURA, 2003).

Assim sendo, a escola não pode ser vista como algo estático ou intocável, de modo que a forma como ela assume o seu trabalho em cada momento histórico é sempre o resultado possível e provisório de um movimento permanente de transformação, impulsionado por tensões, conflitos, esperanças e propostas alternativas.

Nesse cenário, o contexto político, econômico e cultural da sociedade, mediado pelo avanço da ciência e da tecnologia, interfere nas relações de educação e trabalho e, por consequência, exige mudanças no âmbito da educação, gerando novas formas de organização do trabalho escolar, nos vários níveis e modalidades de ensino.

Para articular as intenções expressas, é necessário remeter-se à concepção de trabalho que vem sendo construída e alterada ao longo da história de acordo com a visão de mundo vigente em cada sociedade. Atualmente, a visão que predomina é socialmente determinada pelas estruturas capitalistas de produção e pelo correspondente modo de conceber o mundo. Nesse sentido, o trabalho apresenta-se como elemento propulsor da riqueza material, não numa perspectiva inclusiva e humanizadora, mas em função dos interesses que garantem a sobrevivência e a reprodução desse sistema econômico, no que ele tem de mais perverso e alienador.

Dessa maneira, impõe-se pensar uma concepção diferenciada, que negue o que ora se estabelece, pois o trabalho deve, sim, humanizar e harmonizar as relações do homem com a natureza, com a ciência, a cultura e a técnica. Nesse sentido, a escola tem muito a contribuir com essa ruptura. Conforme situa Frigotto (2002, p.10):

[...] são os seres humanos que, por seu trabalho, produzem ciência e técnica, as quais têm a virtualidade efetiva de liberar tempo livre, de fruição, de arte, de humanização, mas que, por sua apropriação privada pelo capital, voltam-se contra eles na forma de desemprego, de trabalho precarizado e de superexploração.

Os discursos sobre a educação para o desenvolvimento, fundamentados na teoria do capital humano, expressam a idéia – quase um lugar-comum – de que a educação está univocamente vinculada ao desenvolvimento econômico, ou seja, se há alto nível educacional, há mais desenvolvimento econômico. Dito de outra forma, a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico. Se esta relação fosse verdadeira, a educação seria responsável

pelo desemprego estrutural do primeiro mundo ou pela miséria do terceiro. Evidentemente, essa não é uma afirmação correta. Nesse sentido, a seguinte contribuição corrobora essa idéia:

É certamente demagógico afirmar que a miséria latino-americana seja o resultado da deficiente educação do subcontinente, quando há uma série de variáveis determinantes de igual ou maior importância, como são: a dívida externa; a corrupção das elites; o protecionismo do primeiro mundo que se beneficia dez vezes mais do que lhe dá em termos de ajuda; [...] (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p. 87).

Obviamente, o papel da educação é muito importante, mas não se lhe pode atribuir um poder inexistente (MOURA, 2004), pois a atuação isolada dessa esfera não tem o poder de resolver os grandes problemas socioeconômicos do planeta (FRIGOTTO, 1999). Entretanto, para que desde o âmbito educativo se contribua para a construção de mudanças significativas no modelo socioeconômico vigente, é necessário:

a) abandonar o enfoque que atribui os insucessos educacionais, exclusivamente, às reformas e contra-reformas e seus efeitos: rigidez da legislação, instabilidade nas políticas e crise econômica nos investimentos na educação, pois, aos educadores e educadoras, ainda lhes resta o controle de importantes condições internas do processo ensino-aprendizagem (CABELLO, 1998); b) contribuir para que se estabeleça um verdadeiro diálogo social (e nele inserir-se), do qual têm que participar distintos pontos de vista, como o da sociologia, das ciências da educação, da psicologia, da economia, da organização empresarial, dos sindicatos de empregados e empregadores, além de outros sujeitos sociais que integram a sociedade.

Esse diálogo deve estar orientado a:

a) contribuir para a conscientização (FREIRE, 1980) dos indivíduos/coletivos, das instituições e da sociedade em geral sobre essa realidade. Esse processo deve ser o pilar básico para que se construa um gradual processo de transformação social, sem perder de vista todas as limitações, obstáculos e possibilidades existentes; b) capacitar a instituição e, em consequência, os docentes e toda a comunidade educacional para mover-se fora do centro da cultura dominante, aproximar-se dela para entendê-la, processá-la e analisá-la de maneira crítica, juntamente com os estudantes, a fim de ajudá-los a descobrir e entender os processos de construção social presentes na sociedade em que vivem (GIROUX e ARONOWITZ, 1990, apud CORONEL LLAMAS, 1998); c) fortalecer a racionalidade ética frente à racionalidade tecnológica; d) potencializar o uso crítico e social das tecnologias (CEFET-RN, 1999); e) buscar os meios de fazer com que o trabalho guarde ou reencontre a capacidade de integrar à vida coletiva os que hoje se vêem diante de um processo que os conduz à exclusão social (CEFET-RN, 1999); f) deslocar o conceito de empregabilidade da responsabilidade do indivíduo para o de uma construção social⁵.

Por outro lado, o mundo laboral real exige, nos dias atuais, não mais sujeitos que apresentem apenas um bom desempenho acadêmico, mas profissionais multiquificados, que tenham desenvolvido a capacidade de liderança, a sociabilidade e a capacidade para a resolução de problemas, dentre outros. Além disso, o profissional precisa ter conhecimentos e capacidades que lhe permitam transitar pelos mais diferentes postos e métodos de trabalho. Assim, é necessário que a ação pedagógica seja planejada de modo a contribuir para o desenvolvimento

dessas capacidades de forma irrenunciavelmente integrada ao processo de formação do cidadão ético, solidário e comprometido com a transformação social.

Dessa forma, cada instituição precisa buscar e definir sua identidade, movendo-se nesse contexto complexo e mutante. Para isso, é fundamental conhecer-se e conhecer o entorno onde está localizada, ou seja, inserir-se em um diálogo social, a fim de que possa construir ofertas educacionais coerentes com as reais necessidades da população à qual atende e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento local.

Esse diálogo, na medida em que busca a compreensão do entorno de cada escola, também fornecerá elementos que permitam detectar aspectos, nessa mesma sociedade, que precisam ser alterados. Aí reside o maior desafio: contribuir, por meio da formação humana, para mudanças nos rumos da sociedade na perspectiva de torná-la socialmente justa.

A partir daí, a escola pode definir a sua função social e construir um projeto político-pedagógico coerente com essa função. Esse projeto, entre outros aspectos já ressaltados, deve levar em consideração o profundo reordenamento social das profissões e a mudança de feição de qualificação da força de trabalho, ocorrida de forma mais intensa a partir da metade dos anos 90, conforme afirma Paiva (1995).

Esse reordenamento decorre de uma política econômica e social reforçada pelos avanços científicos e tecnológicos, calcados nos pilares da microeletrônica, microbiologia e das novas formas de energia. Essas inovações passam a contar maior valor agregado à produção, provocando inúmeras mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras. Muda o conteúdo do trabalho e suas formas de organização. Há a extinção de postos de trabalho antigos e a criação de novas ocupações formais e não formais. Para as ocupações antigas que permanecem, são agregados novos saberes, exigindo o desenvolvimento de novas habilidades por parte do trabalhador.

É exatamente nesse espaço de tempo que se agudiza, no campo da educação, a necessidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional técnica, como forma de proporcionar ao aluno uma habilitação técnica que lhe confira a possibilidade de uma inserção digna no mundo do trabalho, assim como a continuidade de estudos na educação superior. Para que isso ocorra, é necessário que essa integração se constitua em objeto de uma política estratégica de Estado e que, em consequência, se promova o reordenamento da estrutura física, pedagógica e de pessoal de cada escola em que se vai implementar a nova oferta.

Além dessas considerações ao contexto⁶ sócio-político-econômico-cultural, fundamentais à discussão relativa à integração do Ensino Médio à educação profissional técnica de nível médio, é necessário analisar as questões legais vigentes na educação brasileira tendo, nessa esfera em particular, o objetivo de ter clareza a respeito das possibilidades e limitações existentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, destaca no Art. 1º., § 2º., do Título I, que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Mais adiante, na seção IV, do Ensino Médio, inciso IV do Art. 35, define como uma de suas finalidades a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina.

Essa finalidade é reforçada no Art. 36, parágrafo 2º dessa Lei, ao explicitar que “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Esses artigos encontram ressonância no Capítulo III, que trata da educação profissional, na medida em que define a articulação dessa modalidade com o ensino regular. Entretanto, essa articulação não se materializou na forma integrada, uma vez que o Decreto nº. 2.208/97 estabelecia uma organização curricular da educação profissional de nível técnico independente do Ensino Médio⁷.

Revogado o Decreto nº. 2.208/97, entra em vigor o Decreto nº. 5.154/04, definindo que a articulação prevista na LDB poderá acontecer de três formas: integrada, concomitante e subsequente. Destaca-se, como ponto relevante do Decreto, **forma integrada**. Esse é o aspecto a ser levado em consideração na construção dos currículos, visando a uma formação sólida de conhecimentos científicos, integrados e inter-relacionados a conhecimentos tecnológicos.

Essa alternativa de articulação entre a educação profissional e o Ensino Médio, prevista no Decreto nº. 5.154/04, considera cinco aspectos que devem ser observados no momento da construção dos currículos:

a) os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidos pelo Conselho Nacional de Educação (Pareceres nº. 15/98; nº. 16/99; 11/00 e as Resoluções n. 03/98; 04/99 e 01/00, além do Parecer nº. 39/04 que define a aplicação do Decreto n. 5.154/04 e da Resolução n. 01/05 que atualiza as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE para o Ensino Médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004; b) as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; c) as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico; d) a organização curricular por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e) a articulação dos esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego e da ciência e tecnologia.

Reforçando essas observações, acrescentam-se, ainda, critérios definidos no Parecer nº. 39/04, que são importantes para a construção dessa modalidade de ensino, além de chamar a atenção para que sejam observadas outras orientações contidas no mesmo Parecer, quando da construção dos planos de cursos: a) o atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; b) a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e suas reais condições de viabilização das propostas; c) a identificação de perfis profissionais de conclusão do curso, em função de propiciar a formação integral do cidadão trabalhador, levando em consideração as demandas identificadas e em sintonia com as políticas de produção do desenvolvimento sustentável do país; d) a aprovação previamente dos planos dos cursos pelo órgão próprio do sistema de ensino.

Apesar desses aspectos importantes que integram o mencionado Parecer nº. 39/04, é forçoso revê-lo juntamente com as Diretrizes Curriculares para a EP técnica de nível médio, principalmente na forma integrada ao Ensino Médio. Isso é necessário e imprescindível, porque o espírito da Resolução n. 04/99, a qual regulamenta a oferta de cursos técnicos, diverge da essência do Decreto n. 5.154/2004, uma vez que a referida Resolução surgiu para

regulamentar o nível técnico da EP, quando este, por força do Decreto n. 2.208/97, não podia ser oferecido de forma integrada ao Ensino Médio, enquanto o atual Decreto veio, essencialmente, para promover a integração entre a EP técnica de nível médio e o Ensino Médio, de forma que são radicalmente opostos (no sentido de ir à raiz do significado de um e de outro).

Dessa forma, o Parecer n. 39/04 apresenta flagrante dubiedade, já que tenta atender à nova situação gerada pelo Decreto n. 5.154/2004 sem ferir as diretrizes emanadas do Decreto n. 2.208/1997, algo impossível, já que os dois instrumentos assumem fundamentos antagônicos. Além disso, o último Decreto citado foi revogado explicitamente pelo anterior, de modo que as diretrizes para a EP técnica de nível médio (Resolução n. 04/99) que regulamentam esse instrumento passam a carecer de significado.

Alguns eixos norteadores para a EP técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio

A partir das discussões apresentadas nas seções anteriores, fundamentadas em elementos básicos contidos na legislação educacional e na realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, pode-se articular alguns princípios norteadores que servirão de base para a estruturação da oferta ora em discussão, os quais se encontram expressos a seguir:

a) Homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade

Assume-se esse princípio a partir da compreensão do homem como ser histórico-social, portanto, capaz de transformar a realidade, ou seja, um ser que

(...) busca a autonomia, a auto-realização e a emancipação através de sua participação responsável e crítica nas esferas sócio-econômico-política. Isto consiste em perceber o homem como um ser capaz de colocar-se diante da realidade histórica para, entre outros aspectos, reagir à coerção da sociedade, questionar as pretensões de validade e de normas sociais, construir uma unidade de interesses e descobrir novas estratégias de atuação solidária (CEFET-RN, 1999, p.47).

Ao texto citado incorporamos a dimensão cultural aos aspectos sociais, econômicos e políticos mencionados, uma vez que a cultura determina e é determinada por todos eles, constituindo-se como dimensão central na construção da identidade de um povo, assim como a falta de uma cultura própria representa uma ameaça constante à perda dessa identidade e, em consequência, da aceitação de identidades subalternas em relação a outras culturas que se pretendem hegemônicas.

Nesse contexto, o homem, portanto, é capaz de se produzir e se modificar na relação com os demais seres humanos, em um movimento dialético sujeito/objeto. Criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência (LUKÁCS, 1981, apud SILVA JÚNIOR, 2001).

b) Trabalho como princípio educativo

Esse princípio permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. Dessa forma, assumir 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 conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas (RAMOS, 2005).

Nesse sentido, compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção.

Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade teoria e prática e, conseqüentemente, na superação da divisão capital/trabalho, o que é uma utopia necessária.

Assim, é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque, a partir da produção de todos, se produz e se transforma a existência humana. E, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade.

c) A pesquisa como princípio educativo

A pesquisa contribui para a construção da autonomia intelectual do educando e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões práticas do cotidiano do estudante. Nesse sentido, assume-se que a pesquisa, enquanto princípio educativo, deve estar presente em todas as ofertas, independentemente do nível educacional e da faixa etária dos alunos, pois se localiza, de forma precípua, no campo das atitudes e dos valores. Sua forma de abordagem deverá ser adequada a todos os níveis e modalidades de ensino, através de estratégias, métodos e objetivos próprios de cada oferta e do amadurecimento intelectual de cada grupo de estudantes.

A pesquisa deve instigar o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gerar inquietude, para que ele não incorpore “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum (saber cotidiano), escolares ou científicos. Esse tipo de atitude, quando despertada nas primeiras fases escolares, contribui para que, nas faixas etárias e níveis educacionais mais avançados, o estudante possa formular questões de investigação no campo mais formal, quer seja na sua forma aplicada, ou na denominada pesquisa de base ou acadêmica.

Na esfera dos valores, assume-se que a pesquisa aplicada e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas de produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em conseqüência, privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos (MOURA, 2004).

Evidentemente, a pesquisa também pode e deve estar orientada a aspectos mais acadêmicos das ciências da natureza, sociais e/ou aplicadas, mas sempre tendo em consideração a que interesses correspondem e quem serão os prováveis beneficiários dos possíveis resultados alcançados.

Diante do exposto, é necessário conceber essas ofertas a partir da unidade ensino/pesquisa, a qual colabora para edificar a autonomia dos indivíduos, isto é, o desenvolvimento, entre outros aspectos, das capacidades de ao longo da vida aprender, interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade social assumida. O estudante, na perspectiva freireana, deixa de ser um “depósito” de conhecimentos produzidos e transmitidos por outros e passa a construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida.

d) A realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações

A realidade é um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que podem ser compreendidos, mas não predeterminados ou previstos (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005). Nesse sentido, o currículo integrado deve possibilitar ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido, para que possa intervir nele, em função dos interesses coletivos.

e) A interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade

As Diretrizes Curriculares Nacionais explicitam como princípios, dentre outros, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade, princípios que devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento do projeto pedagógico de cada instituição de ensino. Entretanto, é necessário que cada instituição analise, critique, sintetize e ressignifique o que se propõe nessas diretrizes, à luz de teorias educacionais e das visões dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender.

Nesse sentido, para desenvolver uma postura verdadeiramente interdisciplinar, é necessário assumir, *a priori*, os não saberes e as limitações individuais na própria disciplina que o professor leciona. Assim, a interdisciplinaridade não pode ser entendida como a fusão de conteúdos ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade implica uma mudança de atitude que se expressa quando o indivíduo analisa um objeto a partir do conhecimento das diferentes disciplinas, sem perder de vista métodos, objetivos e autonomia próprios de cada uma delas.

Assim, a interdisciplinaridade é um exercício coletivo e dinâmico que depende das condições objetivas das instituições, do envolvimento e do compromisso dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Portanto, sugere-se, como uma forma (entre outras) para concretizar esse princípio, a implementação de projetos integradores que visam, sobretudo, articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo, contribuir para a construção da autonomia intelectual dos alunos, por meio da pesquisa, assim como formar atitudes de cidadania, de solidariedade e de responsabilidade social. O referido projeto deverá estar vinculado à busca de soluções para as questões locais e regionais, sem perder de vista os contextos nacional e mundial, potencializando o uso das tecnologias com responsabilidade social, sendo, portanto, contextualizado para cada realidade específica.

Dessa forma, não são os conteúdos isolados que devem gerar os projetos de estudo, mas a necessidade de sua articulação e inter-relação, em função do sentido social e pedagógico dos objetivos propostos em cada projeto. Portanto, estudantes e professores terão condições de construir, desconstruir e reconstruir seus conhecimentos. Ainda se torna relevante ressaltar que todo conhecimento significativo é contextualizado, produzido e utilizado em contextos específicos. Contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar, relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial.

Por outro lado, é preciso estar alerta para o fato de que contextualizar a aprendizagem e torná-la significativa não implica abrir mão dos saberes escolares – base para a construção do conhecimento científico – em benefício daqueles construídos/adquiridos através da experiência vivencial. Evidentemente, é importante considerar os últimos, mas, muitas vezes, é necessário partir deles para desconstruí-los, apoiados nos saberes escolares, buscando explicações na ciência que possibilitem ao estudante ressignificá-los, ou mesmo descartá-los, pelo confronto entre eles e os saberes escolares – alicerçados nas ciências humanas, naturais e sociais.

Partindo desse pressuposto, assume-se que a formação dos estudantes deve ser na perspectiva de uma prática social mais ampliada, incluindo a formação para o trabalho e a vida em sociedade em tempo real, pois a vida não pára enquanto o aluno está na escola. Ao contrário, esse é, por excelência, um espaço de socialização e de construção do caráter e da personalidade de todos que compartilham esse ambiente.

A contextualização, portanto, deve ser compreendida como uma estratégia de problematização das condições sociais, históricas, econômicas e políticas e para aplicar os saberes escolares. Isso supõe conhecer as limitações e potencialidades do conhecimento científico e tecnológico e suas relações com outros tipos de saberes. Nessa perspectiva, o conteúdo ganha sentido em razão da relação que se estabelece entre o que é ensinado/aprendido e o conhecimento situado numa dada realidade.

Outro princípio básico e que deve constituir-se num eixo norteador é a flexibilidade, a qual deve ser entendida como uma das bases epistemológicas relevantes do currículo, porque vivemos, mais do que nunca, numa sociedade onde a única certeza é a de que o futuro é incerto. Isso não significa que devemos cruzar os braços e esperar que o futuro simplesmente chegue. Além disso, é imperioso entender que a flexibilidade aqui tratada não pode ser confundida com aligeiramento e precarização da formação humana. Ao contrário, devemos assumir a responsabilidade com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com as transformações sociais e coletivas voltadas para a construção de uma sociedade justa e igualitária – o que jamais poderá ser alcançado a partir de uma perspectiva aligeirada e reducionista. Evidentemente, isso não significa que se possa prever o futuro e garantir que os objetivos traçados serão alcançados de forma linear, mas sim, que eles deverão ser perseguidos, apesar das dificuldades e das incertezas próprias da contemporaneidade.

Portanto, a mudança, assim como a expectativa de que ela ocorra, é o que gera a necessidade crescente de uma postura flexível, aberta, pois essa mudança está presente em nossa realidade, em nossa corporeidade, já que é parte intrínseca da natureza da matéria. Está presente tanto nas circunstâncias que nos envolvem como também em nossas estruturas biológicas. Isto ocorre pelo fato de a mudança fazer parte da própria dinâmica organizadora da vida.

Dessa maneira, ela está presente nos processos de construção do conhecimento, na aprendizagem, na maneira como interpretamos a realidade, no modo de construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos. Isto ocorre porque os processos interpretativos possuem natureza dialeticamente complexa e intrinsecamente *re-constitutiva* (DEMO, 2002).

É a mudança implícita na *re-constituição* do conhecimento, no diálogo sujeito/objeto, nos processos auto-organizadores da vida que permite o desenvolvimento da autonomia e a emancipação do sujeito (FREIRE, 1987, 1996). É ela que está também presente na dinâmica não-linear ambivalente da aprendizagem. Muitas vezes, a mudança acontece ao rever-se o aprendido, ao reconhecer-se o próprio erro, ao construir-se um novo significado, e isto é muito importante em termos hermenêuticos, pois a *re-constituição* do conhecimento e a *re-interpretção* de algo supõe a sua *des-constituição*.

Além disso, o currículo deve reforçar a consciência de nossa incompletude humana, indicando que somos seres históricos inacabados em processo constante de vir a ser (FREIRE, 1996) e, portanto, abertos constantemente à mudança, à reorganização e à auto-organização, que é a capacidade que todo sistema vivo possui de se autotransformar continuamente e de se autoproduzir. Para tanto, interage com o meio exterior de onde extrai energia, matéria e informação, elementos constituintes de sua dinâmica organizacional, inclusive, para interferir nos rumos desse meio exterior.

Finalmente, a flexibilidade implica a operacionalização do processo ensino-aprendizagem em que o estudante tenha diferentes perspectivas na sua trajetória acadêmica, permitindo-lhe avançar quando demonstrar condições para isso ou ter estudos de complementação necessários ao desenvolvimento nas áreas de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Algumas proposições para a organização curricular do Ensino Médio integrado à EP técnica de nível médio

Essa nova forma de organização deve contemplar conhecimentos, capacidades e atitudes específicos não só de uma ocupação, mas, também, da área profissional da qual deriva. Nessa linha de raciocínio, o currículo precisa ser materializado em um projeto político-pedagógico, do qual devem derivar tantos planos de cursos quantas forem as ofertas educacionais proporcionadas pela instituição. E, como forma de contemplar nos planos de cursos os princípios citados anteriormente, faz-se necessário que a matriz curricular expresse uma organização que possibilite uma base sólida de conhecimentos científicos e tecnológicos, levando ainda em consideração outros aspectos como:

a) garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas; b) plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e gestores; c) infra-estrutura adequada de salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaço para atividades artístico-culturais; d) organização curricular diferenciada para os alunos do turno noturno; e) busca de um diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico; f) colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares; g) plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos.

São várias as possibilidades de organização dos currículos dos cursos técnicos integrados. Assim, é muito importante que cada sistema de ensino, apoiado na participação coletiva dos sujeitos envolvidos e nas teorias educacionais, busque a respectiva solução, pois ninguém mais do que o próprio grupo, o próprio coletivo conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai levar à prática. A partir dessas considerações, apresentamos uma dessas possibilidades, a modo de exemplo, sujeita a análises, críticas, sugestões, revisões ou substituição por outra possibilidade compatível com a realidade de cada escola e, nunca, como um modelo prescritivo.

Feitos esses esclarecimentos, entendemos que os cursos técnicos integrados podem ser organizados por meio de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, distribuídos em quatro séries anuais⁸, articulados em quatro núcleos que interagem permanentemente: a) um núcleo comum, que integra disciplinas das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias); b) uma parte diversificada, que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre este e os conhecimentos acadêmicos; c) formação profissional, que integra disciplinas específicas de cada curso; d) prática profissional.

Esses núcleos acima nomeados não se constituem em compartimentos estanques ou módulos isolados. Na verdade, essa forma de apresentar a organização curricular é uma didatização, pois os núcleos estão inter-relacionados e em constante diálogo, proporcionado pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou outras metodologias que estimulem o diálogo entre as disciplinas que os compõem.

Além disso, as disciplinas deverão estar articuladas através de um eixo integrador que corresponda à área profissional na qual está situado cada curso. Também contribui para a integração o fato de que os alunos estão imersos em um ambiente de formação profissional tanto na própria área, como em outras áreas profissionais, em função de todo um fazer institucional.

Além dessa e de outras possibilidades, esses cursos poderão ser organizados através das áreas de conhecimentos do Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essas áreas poderão aglutinar os conhecimentos das disciplinas relativas ao núcleo comum, parte diversificada, e da parte profissionalizante do currículo.

Assim, uma adequada organização, associada a uma prática pedagógica condizente com os princípios anteriormente explicitados, possibilitará a construção da unidade dos conhecimentos trabalhados em cada área profissional, contribuindo para uma formação integrada e integral que permita aos seus sujeitos:

a) conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; b) compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm, como, produtos da ação humana e do seu papel como agente social; c) ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber; d) compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber e em sua área de formação profissional específica; e) adquirir conhecimentos e capacidades próprios de cada curso específico.

Considerações finais

Finalmente, é importante reafirmar que as análises e sugestões aqui apresentadas não podem constituir-se em prescrição ou algo a ser seguido *a priori*. Na verdade, a construção do currículo deve ser algo coletivo, compartilhado entre todos os agentes de cada instituição, pois cada grupo e cada coletivo conhecem, com profundidade e amplitude, a própria realidade e o contexto no qual estão inseridos.

Outro aspecto fundamental que deve ser levado em consideração na hora de construir o projeto político-pedagógico de cada escola é que esse momento seja aproveitado como espaço de formação continuada dos professores, do pessoal técnico-administrativo e da própria equipe dirigente, através de estudos, debates, seminários e palestras que contemplem a contribuição de mediadores internos e externos.

Esse processo de formação continuada pode ser planejado a partir de blocos temáticos que versem sobre as políticas educacionais, englobando as relações entre cultura, educação, sociedade, tecnologia, estado, trabalho e responsabilidade social; o papel da educação nessas relações; o papel da EP e a função social da instituição; o financiamento e as relações entre a instituição e o entorno; as necessidades da sociedade e do mundo do trabalho, em particular, e seus reflexos sobre as matrizes curriculares; a integração e articulação entre ensino, pesquisa e extensão; o papel dos profissionais da educação na instituição, a ética e suas necessidades de profissionalização; as teorias que fundamentam o currículo (do currículo como instrumento de reprodução social ao currículo voltado para a transformação da sociedade); e a identidade institucional (que ofertas são compatíveis com a função social da instituição e cujas condições objetivas lhes permitem oferecê-las com qualidade?).

Assim sendo, precisamente por seu caráter coletivo, o processo de construção do currículo deve ser visto como algo inacabado e, portanto, que demanda continuidade de discussão, avaliação e replanejamento, à medida que vai sendo implementado.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- _____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei federal nº 9.394/96**. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.
- _____. Resolução CNE/CEB nº. 03, de 26/06/1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 09/08/2005.
- _____. Resolução CNE/CEB nº. 04, de 04/12/1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 02/07/2003.
- _____. Resolução CNE/CEB nº. 01, de 05/07/2000. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos**. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 09/08/2005.
- _____. Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03/02/2005. **Atualiza as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE para o Ensino Médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto nº. 5.154/2004**. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 09/08/2005.
- _____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.
- CABELLO, M. J. Aprender para conviver: concepciones y estrategias en educación de personas adultas. In: **Revista Diálogos**, vol. 14. Madri: 1998.
- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta curricular da ETEFRN**. Natal: Revista da ETEFRN, 1995.
- _____. **Projeto de reestruturação curricular**. Natal: CEFET-RN, 1999.
- _____. **Proposta curricular para o ensino médio**. Natal: CEFET-RN, 2001.

- _____. **Redimensionamento do Projeto Pedagógico do CEFET-RN: ponto de partida.** Natal: CEFET-RN, 2003.
- _____. **Projeto político-pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção** (versão preliminar. Disponível em http://www.cefetrn.br/academico/projeto_pedagogico/Projeto_pedagogico.pdf. Acesso em 21/04/2005). Natal, 2005.
- CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Trabalho necessário.** Revista Eletrônica do neddate. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>. Acesso em 09/08/2005
- CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. **La aldea global.** Tafalla / Argentina: Txalaparta, 1999.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FREIRE, P. **Conscientização. Teoria e prática da libertação.** 3 ed. São Paulo: Centauro, 1980.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. **A Produtividade da escola improdutiva.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Mudanças Societárias e as Questões Educacionais da Atualidade no Brasil.** 2002 (texto).
- KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- MOURA, D. H. **La Autoevaluación como Instrumento de Mejora de Calidad: un Estudio de Caso (El Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte / CEFET - RN / Brasil).** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madri. Madri, 2003, 516 f.
- _____. Sociedade, educação, tecnologia e os usos das TIC nos processos educativos. In: **Trabalho necessário.** Revista Eletrônica do neddate. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/>. Acesso em 15/08/2004.

PAIVA, V. Inovação tecnológica e qualificação. In: **Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**. nº 50, São Paulo: Cortez, abril, 1995

RAMOS, M. N. *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 106-127.

SILVA JÚNIOR, J. R. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A cidadania negada**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, C.A.; BURBULES, N.C. (orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VALENÇA, M.; GOMES, R. (orgs.). **Globalização & desigualdade**. Natal: A. S. editores, 2002.

Notas:

¹ Professora do CEFET-RN, membro do Núcleo de Pesquisa em Educação - NUPED/CEFET-RN, pedagoga e mestre em Educação pela UFRN.

² Pedagoga do CEFET-RN, membro do Núcleo de Pesquisa em Educação - NUPED/CEFET-RN e mestre em Educação pela UFRN.

³ Professor do CEFET-RN, coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação - NUPED/CEFET-RN, engenheiro eletricitista e doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri.

⁴ Pedagoga do CEFET-RN, membro do Núcleo de Pesquisa em Educação - NUPED/CEFET-RN e mestre em Engenharia de Produção/Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina.

⁵ É necessário explicitar que essa empregabilidade à qual nos referimos não corresponde ao padrão aceito hoje em dia como "natural" ou "normal" no mundo do trabalho, ou seja, um conceito equivocadamente atribuído toda a responsabilidade por estar ou não empregado e ser ou não empregável ao próprio trabalhador. Definitivamente, a empregabilidade não pode ser considerada apenas como um atributo pessoal, dependente da vontade de cada um. Na verdade, tem que ser considerada como uma construção social da qual participam, no mínimo, os indivíduos/coletivos, as empresas, os poderes públicos e as entidades de classe (DIEESE, 2002).

⁶ A análise do contexto social, político, econômico e cultural em geral e, mais especificamente, o das relações entre educação e trabalho é muito mais profunda e complexa do que o breve relato aqui apresentado, entretanto essa análise não é objetivo central deste trabalho. Assim sendo, sugere-se, para um maior aprofundamento, ver: (CEFET-RN, 2005; TORRES; BURBULES, 2004; LOMBARDI, 2003; VALENÇA; GOMES, 2002; CHOMSKY; DIETERICH, 1999; FRIGOTTO, 1999).

⁷ O Decreto nº. 2.208/97 determinava no seu artigo 8º, § 4º que, o aluno só podia receber o diploma de técnico de nível médio após a comprovação de que havia concluído o Ensino Médio. Nesse sentido, a certificação do Ensino Médio se constituía numa condição *sine qua nom* para obtenção do diploma de técnico de nível médio. Isso significava dizer que, apesar de a organização curricular do nível técnico ser independente do Ensino Médio, contraditoriamente, esse nível só poderia ser legitimado após a apresentação do certificado do Ensino Médio.

⁸ Já existem algumas experiências de cursos desenvolvidos em 3 anos. Situação em que o aluno recebe maior carga horária diária. Evidentemente isso é possível, entretanto, ressaltamos o fato de que, ao organizar o currículo, não se pode considerar apenas a possibilidade de a escola organizar os seus próprios tempos e espaços, mas também, o tempo

de maturação e aprendizagem dos alunos, pois esses sujeitos que participam ativamente da re-construção desses saberes e conhecimentos, o que exige um tempo próprio.

PROGRAMA 5

ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O PROJETO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL, REGIONAL E NACIONAL

Desenvolvimento local e regional & Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Gabriel Grabowski¹

Este texto discute a relação entre o Ensino Médio integrado à Educação Profissional com o projeto de desenvolvimento local, regional e nacional. Parte da contextualização e da contradição imanentes ao sistema capitalista, que tenta negar a relação entre o desenvolvimento local e o global para propor a subordinação das estratégias locais de desenvolvimento aos grandes interesses do capital mundial. Tomar o desenvolvimento local e regional, a partir de um projeto nacional, como estratégia e campo epistemológico pelo Ensino Médio integrado, se constitui uma novidade pedagógica e um compromisso com a transformação das identidades da educação no Brasil. Palavras-chave: Ensino Médio integrado à Educação Profissional; desenvolvimento local e regional; globalização; gestão; compromisso social e formação integral.

Introdução

Mesmo sendo senso comum que o desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizam, se articulam e se implementam ao longo de um processo histórico, cabendo à educação importante função estratégica neste processo de desenvolvimento, temos que reconhecer que nem a educação geral nem a Educação Profissional, por si sós, gerarão desenvolvimento, trabalho e renda.

Porém, não é novidade reconhecer que a educação ocupou funções estratégicas em todas as nações que atingiram patamares respeitáveis de desenvolvimento e que construíram um planejamento estratégico nacional, soberano e autônomo, forjando uma cultura nacional. Nessa perspectiva, Celso Furtado (1998) tem demonstrado que não há desenvolvimento

econômico que não esteja acompanhado de desenvolvimento cultural. A educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura produzida pela humanidade por meio de seu trabalho.

Entendemos que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional é uma proposta que, por excelência, viabiliza o exercício da cidadania, municia os cidadãos de recursos para inserir-se e para progredir no trabalho, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, principalmente ao enfatizar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Além desta dimensão formativa de pessoas na condição de cidadãos e de trabalhadores inseridos socialmente, o Ensino Médio integrado é, sem dúvida, uma estratégia nacional e de Estado, diretamente relacionada com o desenvolvimento das forças produtivas, da diminuição da vulnerabilidade científica e tecnológica e, primordialmente, com a retomada do desenvolvimento econômico, social, cultural, político e educacional. Neste sentido, a educação básica é decisiva para formar uma sociedade cidadã, uma nação autônoma e um Estado soberano.

O Ensino Médio integrado possui, no nosso entendimento, uma dupla responsabilidade histórica, mais ainda quando se trata de uma política pública, efetivamente comprometida com os trabalhadores e um projeto nacional popular. Precisa, por um lado, não gerar expectativas falsas para saídas da exclusão, do subdesenvolvimento e do desemprego, resultados de políticas macroeconômicas estruturais e, por outro lado, precisa contribuir, sim, tanto conscientizando quanto instrumentalizando os trabalhadores a enfrentarem, em todas as frentes, a exclusão do trabalho, do conhecimento e da cidadania.

Nesta perspectiva, discutiremos o sentido e o significado da necessária e estratégica articulação, em nosso entendimento, do Ensino Médio integrado a um projeto de desenvolvimento, neste caso específico, com o projeto de desenvolvimento local e regional.

A opção por discutir a educação com o desenvolvimento local e regional justifica-se, entre outras razões, por dois movimentos e dinâmicas da sociedade moderna: a contradição em processo da dinâmica local e regional frente à globalização e ao movimento destrutivo, ditado pela dinâmica da economia de mercado, em relação ao contramovimento, definido por uma postura defensiva de uma sociedade que enfrenta transformações.

Desenvolveremos as reflexões sobre esta relação entre desenvolvimento local e regional com o Ensino Médio integrado, a partir de quatro abordagens iniciais: concepções de desenvolvimento; o desenvolvimento regional como foco e fim institucional; o desenvolvimento regional como campo epistemológico e o desafio da gestão da educação e do desenvolvimento.

1. Concepções de desenvolvimento²

O desenvolvimento capitalista é a própria contradição em processo, pois se movimenta em meio a contradições superadas constantemente, porém colocadas e recolocadas continuamente pelo próprio capital, por meio da negação de suas próprias determinações. Nega, num primeiro momento, “a determinação humana do desenvolvimento, transformando o trabalho humano na mercadoria de recursos humanos (...). E nega, em segundo lugar, a sua própria negação, ao transformar as mercadorias em geral em capital dinheiro” (BECKER, 2003, p.

105). E é pela negação da negação, portanto, enquanto movimentos contraditórios, que a perspectiva dialética torna-se parte constitutiva do nosso objeto frente às diferentes dinâmicas de desenvolvimento regional.

Com o fim do socialismo real, marcado pela queda do muro de Berlim, vem se configurando no mundo um processo paradoxal: “ao mesmo tempo em que o processo de globalização se acelera e se acentua, o da regionalização vem se tornando cada vez mais marcante” (ETGES, 2003, p. 66). É no território local e regional que estes processos adquirem materialização, por meio da determinação de interesses sociais, econômicos, políticos e culturais.

Colocar em discussão a problemática do local e do global na dinâmica do desenvolvimento capitalista é um desafio metodológico, epistemológico (invasão no campo das disciplinas) e de reconstrução teórica, pois cada região, cada lugar de desenvolvimento, reage e age diferentemente, bem como o processo de globalização “configura o movimento da transnacionalização dos espaços econômicos; o processo de localização do desenvolvimento conforma a regionalização dos espaços sociais e o processo de flexibilização consigna o movimento de descentralização dos espaços políticos” (BECKER, 2003, p. 99).

Conceituações das teorias de desenvolvimento³ têm freqüentemente se fundido com as de crescimento. Os economistas neoclássicos consideram crescimento como sinônimo de desenvolvimento, enquanto os economistas de orientação crítica (Celso Furtado e Raul Prebisch) encaram o crescimento econômico meramente como uma variação quantitativa do produto, diferentemente do desenvolvimento, que envolve mudanças qualitativas no modo de vida das pessoas, nas instituições e nas estruturas produtivas. Desta forma, o conceito de desenvolvimento compreende a idéia de crescimento, superando-a, pois se refere ao crescimento de um conjunto de estrutura complexa de mudanças individuais e da sociedade.

Algumas reflexões apontam que a maior prova de que a comunidade acadêmica pouco entende do real sentido do conceito de desenvolvimento é o fato de ter-lhe atribuído dezenas de adjetivos, dentre os quais os mais comuns são: econômico, social, humano, sustentável, endógeno e integrado. Tais adjetivos tratam, na realidade, dos elementos constitutivos do conceito desenvolvimento. Ou o conceito de desenvolvimento contempla as dimensões econômica, social, humana, sustentável, endógena e integrada, ou não estamos falando de desenvolvimento. Talvez estejamos falando, sim, de crescimento econômico, não de desenvolvimento.

Já as teorias sobre desenvolvimento econômico regional sofreram grandes mudanças, desencadeadas, de um lado, pela crise e pelo declínio de muitas regiões tradicionalmente industriais, assim como pelo surgimento de novas alternativas de industrialização e de desenvolvimento local e, por outro lado, pelos novos paradigmas desenvolvidos no seio da própria teoria macroeconômica do desenvolvimento, principalmente no que se refere à teoria do crescimento endógeno.

O que se busca é uma reconstrução conceitual, através de um enfoque regional ou local, utilizando uma metodologia dialética, de totalidade, de forma a atingir um modelo apropriado e estratégias com vistas a um desenvolvimento endógeno e sustentado para as regiões ou estados brasileiros. Do ponto de vista regional, o conceito de desenvolvimento endógeno pode ser entendido como um processo interno de ampliação contínua de agregação de valor na

produção, bem como da capacidade de absorção da região. Esse processo tem como resultado a ampliação do emprego, do produto e da renda do local ou da região, em um modelo de desenvolvimento regional definido. O novo paradigma de desenvolvimento regional endógeno está no fato de que o novo modelo de desenvolvimento passa a ser estruturado a partir dos próprios atores locais, e não mais pelo planejamento centralizado.

Mas, o que é uma região? O termo região deriva do latim *regio*, que se refere à unidade político-territorial em que se desenvolvia o império romano. A raiz desta palavra está no verbo *regere*, governar. Ao longo da história e da evolução do pensamento político e geográfico, o conceito de região teve diferentes conotações. Milton Santos (1992) caracterizou, recentemente, a região como lócus de determinadas funções da sociedade total em um momento dado, ou seja, a cada momento histórico, as regiões ou os subespaços aparecem como o melhor lugar para a realização de determinadas atividades.

Segundo Etges, uma região, para que exista de fato, “tem que ser construída socialmente a partir de laços comuns, de traços de identidade, que se expressam no âmbito do cultural, do econômico e do político, que permitam vislumbrar desafios comuns à comunidade envolvida” (2003, p. 67). A construção social implica, por sua vez, potencializar a capacidade de auto-organização das comunidades locais e regionais, de mobilização em torno de projetos comuns e transformar os cidadãos de sujeitos passivos em sujeitos protagonistas (ativos) de seu próprio projeto de desenvolvimento.

Por desenvolvimento regional⁴, conseqüentemente, entende-se todo o processo de construção, amparado no fortalecimento das capacidades endógenas, a partir da construção do capital sinérgico, resultante das articulações das diversas formas de capital: “capital econômico, o capital cognitivo, o capital simbólico, o capital institucional, o capital psicossocial, o capital social, o capital cívico e o capital humano” (Etges, 2003, p. 67).

Enquanto o desenvolvimento local⁵ se caracteriza por uma determinada estrutura produtiva, um mercado de trabalho, um sistema produtivo, uma capacidade empresarial e conhecimento tecnológico, uma dotação de recursos naturais e infra-estrutura, um sistema social e político, uma tradição e cultura, sobre os quais se articulam os processos de crescimento econômico local, o desenvolvimento regional deve ser entendido.

“(...) como um processo de transformações econômicas, sociais e políticas, cuja dinâmica é originada de dentro para fora e por iniciativa própria desses sujeitos (inovadores tecnológicos e criadores ideológicos) coletivos regionais, manifesta nas mudanças estruturais ou qualitativas que um processo de desenvolvimento regional sofre a partir de alterações endógenas” (BECKER, 2003, p. 61-62).

Podemos concluir esta reflexão inicial registrando alguns elementos determinantes, desafiantes e mediante dessas diferentes dinâmicas dos distintos processos de desenvolvimento manifestadas concretamente nos: Arranjos Produtivos Locais (APLs); Sistemas Regionais de Produção; Arranjos Regionais de Inovação; Redes Regionais de Cooperação Empresarial; Consórcios Regionais de Prestação de Serviços; Redes Regionais de Educação; Cadeias Produtivas Regionais; Sistemas Integrados de Produção Setorial; Redes de Cidades e/ou Aglomerados Urbanos; Sistemas regionais de Dados e Informações, entre outros.

2. Desenvolvimento local e regional como foco institucional

A educação, enquanto bem público, bem como a escola, como lócus de conhecimento, socialização e cultura, não só possui função social como se localiza num espaço local ou regional determinado com finalidade de promover o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo no exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN 9.394/96, art. 2).

A compreensão de que sempre se deve buscar uma escola onde se torne possível e habitual trabalhar, refletir a realidade histórico-geográfica nos seus níveis social, educacional, tecnológico, econômico e cultural, desde a esfera mais próxima, o município, a microrregião, o estado, a região, o país, até as esferas mais remotas, o continente latino-americano, o terceiro mundo e o planeta, a educação deve estar atenta para os desafios da realidade e estudá-los.

Uma escola comprometida com o desenvolvimento local e regional manifesta e legítima sua identidade social com base no reconhecimento da sociedade. A idéia do “comum” enseja um projeto comum e, a idéia de “região”, para que exista de fato, tem que ser construída socialmente a partir de laços comuns, de traços de identidade, que se expressam no âmbito do cultural, do econômico e do político, que permitam vislumbrar desafios comuns à comunidade envolvida. Para Frantz⁶,

“(...) a estruturação de uma rede de relações, entre pessoas e as organizações, da comunidade regional, com o sentido de sustentar o projeto, politicamente, é condição de qualificação da organização e regulamentação comunitária, já que construir uma região significa potencializar sua capacidade de auto-organização, transformando uma sociedade inanimada, segmentada por interesses setoriais, pouco perceptiva de sua identidade territorial e passiva, em outra, organizada, coesa, consciente de sua identidade, capaz de mobilizar-se em torno de projetos políticos comuns, ou seja, capaz de transformar-se em sujeito de seu próprio desenvolvimento”⁷.

A educação, reconhecendo a reunificação entre ciência, cultura e tecnologia que caracteriza este momento de desenvolvimento das forças produtivas, compreende que o fazer escolar só se faz competente enquanto tomar como objeto as relações sociais e produtivas na sua dimensão de totalidade, segundo o que é a especificidade de sua função: a produção do conhecimento. Para tanto, tomará a prática social em âmbito regional como expressão da totalidade social que integra as dimensões econômica, social, tecnológica, cultural e educativa, a partir do que tomará suas especificidades e interconexões como pano de fundo para as definições relativas aos recortes dos objetos de investigação e formação humana, na perspectiva da construção das condições para o desenvolvimento sustentável.

Com base nessa compreensão, o desenvolvimento regional, tomado como parte da totalidade social, será ponto de partida e ponto de chegada para o trabalho escolar, em suas articulações com o contexto nacional e internacional. A escola, pretende, desta forma, configurar-se como uma instituição profundamente enraizada na prática social, assegurando a pertinência de suas ações e sua inserção nos planos local, regional, nacional e internacional, desenvolvendo intercâmbios e compartilhando conhecimentos. Decorre, ainda, dessa compreensão, o desenvolvimento de programas inter e transdisciplinares que atendam às demandas regionais

relativas à produção de conhecimentos e à formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar no sentido da superação da pobreza, da intolerância, do analfabetismo, da fome, da degradação do meio ambiente e de todas as demais formas de violência individual e social.

A natureza regional, enquanto foco institucional, se materializa por meio de quatro grandes características e relações que compõem a essência da instituição escolar: a educação como bem público e, conseqüentemente, o caráter público da instituição escola; a relação parte com a totalidade; a inserção soberana do regional na mundialização e o compromisso com o desenvolvimento regional.

A abordagem sobre desenvolvimento regional pode tomar vários caminhos e priorizar diferentes enfoques: desenvolvimento econômico, a visão mais ético-política ou a concepção de totalidade. Para a escola, o desenvolvimento regional deve ser concebido como "um processo coletivo de uma comunidade para atingir o desenvolvimento humano através das dimensões educacional, econômica, social, cultural, tecnológica e política, possibilitando o acesso de todos em bases locais e auto-sustentáveis que resultarão no crescimento da região e na maior qualidade de vida".

Portanto, entender e conceber o desenvolvimento regional como parte de uma realidade maior, que se expressa nas relações sociais e nas relações produtivas é, por conseqüência, reconhecer que a produção do conhecimento, da ciência básica e da tecnologia toma o regional como parte de uma totalidade. Através de uma opção metodológica dialética supera-se a contradição entre a parte e o todo, entre economia e sociedade, entre essência e aparência, entre a vida e a coisa, ou seja, o local e o global compõem o mesmo objeto de investigação e reflexão – a realidade objetiva-subjetiva – como totalidade histórica.

Na concepção de desenvolvimento regional está implícito que se trata de um processo articulado de um conjunto de ações que envolvem todos os atores sociais – tanto os pertencentes ao Estado quanto os da sociedade civil –, que buscam a melhoria das condições de acesso ao conhecimento e geração de patrimônio tecnológico próprio, bem como as melhorias das condições socioeconômicas e culturais da região.

Na sociedade globalizada, o conhecimento tornou-se ainda mais estratégico para o desenvolvimento dos sujeitos, das sociedades e das comunidades. A incorporação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos requer um novo perfil de cidadão e, conseqüentemente, uma nova educação. Kuenzer destaca que esta sociedade atravessada pela base microeletrônica "passou a demandar o desenvolvimento das competências cognitivas complexas, particularmente no que se refere às competências comunicativas, ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, ao trato transdisciplinar, à capacidade de tomar decisões e à capacidade para transferir aprendizagens anteriores em situações novas". Portanto, nada mais conseqüente que a necessidade de construir um processo educacional socialmente pertinente e politicamente flexível, considerando os processos em curso na região e no mundo.

O desenvolvimento regional assume importância estratégica em tempos de globalização, na medida que se torna premente buscar estratégias que tornem as comunidades, as regiões e os países mais competitivos, a exemplos dos mercados regionais e comuns. "Ao contrário do que se poderia pensar à primeira vista, a globalização vem justamente reforçar a importância do

desenvolvimento local, visto que cria a necessidade de formação de identidades e de diferenciação das regiões e das comunidades, para enfrentarem um mundo de extrema competitividade”, sustenta Vigneault⁸.

Em síntese, a construção social do desenvolvimento local e regional depende substancialmente da estruturação e organização das formas dos arranjos, redes, sistemas, cadeias e parcerias, nos quais a escola é um centro importante da produção do conhecimento, buscando participar da formação de modelos de desenvolvimento que contribuam para a inclusão social e crescimento econômico, na perspectiva da melhoria de qualidade de vida da sociedade da qual faz parte.

Notas:

¹ Mestre em Educação (UFRGS) e Doutorando em Educação (UFRGS). Professor da Feevale (Novo Hamburgo) e IPA (Porto Alegre). Consultor desta série.

²Lexicalmente, envolver (do latim *involvere*), dentre os vários sentidos da palavra que encontramos nos dicionários, refere-se ao ato de enrolar, embrulhar, ocultar. Assim, desenvolver, como seu contrário, refere-se ao ato de desenrolar, desembulhar, tirar o invólucro. Disso decorre a compreensão de que o desenvolvimento sempre será uma ação que acontece do seu interior (dimensão local) para seu exterior (dimensão global).

³ Desenvolvimento compreende ações interativas entre países, estados, instituições, organizações, empresas, entidades representativas da sociedade e pessoas que, através da criação e implementação de estratégias e políticas, inferem modificações ambientais. Desenvolvimento também se agrega à evolução técnico-científica, como também a mudanças paradigmáticas, observando que modelos de desenvolvimento compreendem valores éticos e culturais socialmente aceitos, de forma que o mesmo se processa de forma distinta em diferentes ambientes, contextos, países, regiões, estados e cidades. Salienta-se que desenvolvimento difere do crescimento pura e simplesmente, devido que este se constitui em termos de menor amplitude, conjunturalmente aceito, e subordina-se ao desenvolvimento que compreende estratégias e políticas de ação amplas e interdependentes.

⁴ Compreende o desenvolvimento articulado em determinado espaço geográfico previamente determinado com objetivos de articular, potencializar e redimensionar recursos regionais associados a valores éticos e socioculturais e respectivas interações com potencialidades ambientais internas e externas, criando condições interativas propícias econômicas e socialmente sustentáveis em ambientes regionalizados.

⁵ Desenvolvimento local é um conceito que se refere a uma certa modalidade de desenvolvimento que pode tomar forma em territórios de tamanho variado, porém não em todos, dada à intrínseca complexidade do desenvolvimento. A idéia de local só tem sentido quando se olha desde fora, ou desde cima. Assim, as regiões constituem espaços locais desde o país; a localidade é um espaço local olhado da região.

⁶ Frantz, Walter. Universidade Comunitária: uma iniciativa não-estatal em construção, ARGOS, 2002, p.06.

⁷ BOISIER, S. *El desarrollo territorial a partir de la construcción de capital sienergetico. Santiago do Chile: ILPES, 1998.*

⁸ Gilles Vigneault, monólogo dos anos 70. Autor-compositor quebequense muito apreciado no meio franco-quebequense.

Presidente da República
Luís Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância
Ronaldo Mota

**MEC/SEED/TV ESCOLA
SALTO PARA O FUTURO**

Diretora do Departamento de Produção e Capacitação em Educação a Distância
Carmen Moreira de Castro Neves

Coordenadora Geral de Produção e Programação
Viviane de Paula Viana

Coordenadora de Educação Básica
Angela Martins

Supervisora Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Coordenadoras de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej e Leila Atta Abrahão

Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração
*Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa
Gerência de Criação e Produção de Arte*

Consultor especialmente convidado
Gabriel Grabowski

Email: salto@tvebrasil.com.br
Home page: www.tvebrasil.com.br/salto

Av. Gomes Freire, 474, sala 105. Centro.
CEP: 20231-011 – Rio de Janeiro (RJ)
Maio/Junho 2006