



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA MARIA NAZARÉ DE SOUZA PORTO

**A RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E FORMA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL REFERENCIADAS NO PROJETO DE ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO**

**UFPA  
BELÉM-PARÁ  
2011**

ADRIANA MARIA NAZARÉ DE SOUZA PORTO

**A RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E FORMA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL REFERENCIADAS NO PROJETO DE ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação-UFPA, como requisito final para obtenção do título de mestre em Educação.

**Orientador:** Prof.Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo

**UFPA  
BELÉM-PARÁ  
2011**

ADRIANA MARIA NAZARÉ DE SOUZA PORTO

**A RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E FORMA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL REFERENCIADAS NO PROJETO DE ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO**

Aprovada em: \_\_/\_\_/\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Ronaldo Marcos Lima de Araujo (Orientador)

Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marise Nogueira Ramos

Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (suplente)

Universidade Federal do Pará – UFPA



*Dedico este trabalho a todos os jovens e adultos trabalhadores que ainda não perderam a capacidade de resistir aos caminhos prontos que a sociedade os impõe.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Adauto, por ter me ensinado por meio de sua trajetória como trabalhador o valor de ser honesta.

A minha mãe, Rosemary, pela força e determinação na busca de novas trajetórias profissionais após anos sem estudar ou trabalhar.

A minha irmã, Amanda, que sempre dividiu comigo sonhos, gostos, sorrisos e lágrimas, que mesmo com suas poucas palavras nunca deixou de expressar o amor que sente por mim;

Ao meu irmão, Andrey, quem em muitos momentos foi mais meu filho do que irmão e por isso me ensinou muitas coisas sem nem mesmo saber;

A minha sobrinha, Moah, que nasceu durante o mestrado, trazendo mais alegria, leveza e serenidade aos dias mais turbulentos;

Ao meu esposo, Carlos, que, sem dúvida, foi o grande responsável pela conclusão deste curso, me amparando, consolando, cuidando, construindo as melhores condições para que eu conseguisse ter paz para estudar, e acima de tudo pelo amor incondicional e paciente, que o fez estar presente e até mesmo ausentar-se fazendo jus à sensibilidade e à dedicação que lhe são peculiares;

Ao meu orientador, prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo, pessoa pela qual nutro uma grande admiração, por toda a confiança na minha capacidade de fazer este curso e de trabalhar em sua equipe na época em que era diretor de Ensino Médio e Educação Profissional da SEDUC-PA. Agradeço pela orientação e amizade.

A grande amiga, Elinilze Teodoro, que fielmente acompanhou minha trajetória neste curso, sempre dizendo o necessário, me ouvindo, me presenteando com abraços poderosos de conforto. Deixando sua luz sempre à minha disposição para que não me perdesse na escuridão de meus medos e angústias;

A amiga e diretora da “nossa” Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará Professor Anísio Teixeira, Luiza Magno, com quem aprendo muito todos os dias e por ter me dado todas as condições possíveis para concluir esta jornada. Quando percebia minha agonia ela dizia: “Não esquente a cabeça, minha irmã! Vá terminar esse negócio!”

A amiga, Rosineide Lourinho, pela inquietude inspiradora que lançou a semente para a construção do meu projeto de pesquisa para a seleção do mestrado.

Ao casal de amigos, Hélio e Lígia, pela amizade e apoio incondicional, pelo papel fundamental no fortalecimento do meu amor e do Carlos nos momentos mais difíceis quando me peguei tendo um “caso extraconjugal” com minha dissertação;

Aos amigos, Jaqueline, Fred, Dayana e Nilce, pelas palavras, sorrisos, gestos, abraços, paciência, broncas, experiências, carinho, dedicação, ouvidos e corações.

A prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>., Marise Nogueira Ramos, pela grande contribuição no exame de qualificação traduzida em sugestões, possíveis ajustes, ampliação de discussões entre outros pontos que deram mais qualidade ao trabalho;

A prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>., Ney Cristina Monteiro de Oliveira, pela grande contribuição na disciplina Seminário de Dissertação III e na banca de minha qualificação, e ainda pela grande capacidade de dizer tudo o que há para ser dito sem nos desqualificar, dando uma grande lição de respeito ao próximo;

A CAPES, que me possibilitou, mesmo nos últimos meses do curso, o recebimento da bolsa-mestrado, me trazendo mais tranquilidade quanto aos gastos com livros, revisão e impressão do texto;

Aos colegas de mestrado, pelos riquíssimos momentos de debates que protagonizamos juntos e pela unidade da turma que em nenhum momento se fragmentou por conta de qualquer diferença ou por ter se deixado levar pela arrogância e vaidades;

Por fim, ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação-GEPTTE pela vivência na pesquisa, pelos colegas que tenho, pelas interlocuções que nos possibilita, pelo grande aporte teórico-prático que tem dado aos graduandos, mestrandos e doutorandos durante seus 10 anos de existência que serão completados neste ano de 2011.

“Amou daquela vez como se fosse a última  
 Beijou sua mulher como se fosse a última  
 E cada filho seu como se fosse o único  
 E atravessou a rua com seu passo tímido  
 Subiu a construção como se fosse máquina  
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas  
 Tijolo com tijolo num desenho mágico  
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima  
 Sentou pra descansar como se fosse sábado  
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe  
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago  
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música  
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado  
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro  
 E se acabou no chão feito um pacote flácido  
 Agonizou no meio do passeio público  
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego  
 Amou daquela vez como se fosse o último  
 Beijou sua mulher como se fosse a única  
 E cada filho seu como se fosse o pródigo  
 E atravessou a rua com seu passo bêbado  
 Subiu a construção como se fosse sólido  
 Ergueu no patamar quatro paredes mágicas  
 Tijolo com tijolo num desenho lógico  
 Seus olhos embotados de cimento e tráfego  
 Sentou pra descansar como se fosse um príncipe  
 Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo  
 Bebeu e soluçou como se fosse máquina  
 Dançou e gargalhou como se fosse o próximo  
 E tropeçou no céu como se ouvisse música  
 E flutuou no ar como se fosse sábado  
 E se acabou no chão feito um pacote tímido  
 Agonizou no meio do passeio náufrago  
 Morreu na contramão atrapalhando o público  
 Amou daquela vez como se fosse máquina  
 Beijou sua mulher como se fosse lógico  
 Ergueu no patamar quatro paredes flácidas  
 Sentou pra descansar como se fosse um pássaro  
 E flutuou no ar como se fosse um príncipe  
 E se acabou no chão feito um pacote bêbado  
 Morreu na contra-mão atrapalhando o sábado  
 Por esse pão pra comer, por esse chão prá dormir  
 A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir  
 Por me deixar respirar, por me deixar existir,  
 Deus lhe pague  
 Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir  
 Pela fumaça e a desgraça, que a gente tem que tossir  
 Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair,  
 Deus lhe pague  
 Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir  
 E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir  
 E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir, Deus  
 lhe pague”

**(Construção- Chico Buarque de Holanda)**



## RESUMO

Como objeto de estudo da presente pesquisa definimos a relação entre a concepção de Ensino Integrado e a forma de oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional expressa a partir do Decreto nº 5.154/2004 e que têm sido referência para as políticas públicas educacionais recentes na área da Educação Profissional. Nosso objetivo foi compreender a contradição que se impõe entre conteúdo e forma no Ensino Médio Integrado e o tratamento dado pelas políticas e programas baseados nessa concepção no que se refere à possível unidade entre estas duas dimensões que se configuram como ato educacional. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e documental, no qual a análise do conteúdo foi utilizada para tratamento dos dados da pesquisa à luz de nossas categorias analíticas: a práxis e a totalidade. Como principais referências destacamos: Frigotto (2003, 2005 e 2006), Kuenzer (1991, 2007 e 2009), Ramos (2005, 2006), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Nosella (2004 e 2009), Marx (1844 e 1875), Manacorda (1991 e 2008), Vázquez (1976), Kosik (1926) e Pinto (2010). Destacamos entre os resultados o tratamento dissociado entre forma e conteúdo nas políticas e programas baseados na integração e a dificuldade de se construir uma política pública educacional que trate estas duas dimensões como uma unidade contribuindo assim para o efetivo rompimento da dualidade na educação.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Ensino Integrado, Políticas Públicas.

## ABSTRACT

As object of this study, we defined the concept of Integrated Learning and how to offer integrated secondary school to professional education expressed from the decree 5.154/2004 and have been a reference to recent educational public politics in the area of Professional Education. Our goal was to understand the contradiction that is imposed between content and form in education from the perspective of integration, which the treatment given by the politics and programs based on this concept in relation to the unitary character should advocate the relationship between form and content so the setting educational act. This is a bibliographical and documentary study, in which the content analysis was used for the treatment of research data in light of our analytical categories: praxis and totality. As main highlight : Frigotto (2003, 2005 and 2006), Kuenzer (1991, 2007 and 2009), Ramos (2005 and 2006), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), Nosella (2004 and 2009), Marx (1844 and 1875), Manacorda (1991 and 2008), Vázquez (1976), Kosik (1926) and Pinto (2010). The result was the decoupled treatment of form and content politics and programs based on integration, the inability to build a public education politic that addresses these two dimensions as a unit contributing to the effective rupture of education duality.

**Keywords:** Professional Education, Integrated Education, Public Policy.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

AGU - Auditoria Geral da União

AGE - Auditoria Geral do Estado do Pará

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET/PA - Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

CEPAM - Centro de Educação Profissional de Empreendedores da Amazônia

CEEs - Conselhos Estaduais de Educação

CMEs - Conselhos Municipais de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONCEFET - Conselho de Dirigentes dos CEFETs.

CONEAF - Conselho de Dirigentes das EAFs

CONDETUF - Conselho de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às IFES

DCNEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico

DCOCEB - Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica do MEC

EM - Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

EP - Educação Profissional

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EEETEPA - Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEP - Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional

FEAMA - Fundação de Empreendedores da Amazônia

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPTE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação

IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

ICED - Instituto de Ciências da Educação-UFPA

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OS-ETPP - Organização Social-Escolas de Trabalho e Produção do Pará

PAP - Plano de Ação Pedagógica

PGF - Procuradoria Geral da Fazenda

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROEJA - Programa Nacional de Integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

SEDUC/PA - Secretaria de Estado de Educação do Pará

SAEN - Secretaria Adjunta de Ensino

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-MEC

SEB - Secretaria de Educação Básica-MEC

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-MEC

SEBRAE - Serviço Nacional de Apoio à Micro e Pequenas Empresas do Estado do Pará.

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - O ENSINO INTEGRADO: ORIGENS E CATEGORIAS ESTRUTURANTES.....	8
1.1. A origem do projeto de Ensino Integrado .....	8
1.1.1 A perspectiva da integração na Educação Profissional de nível técnico .....	9
1.1.2 A dualidade como entrave para a educação do trabalhador.....	14
1.2. Dimensões integradoras da formação do trabalhador: escolarização e profissionalização.....	18
1.2.1 A escolarização de jovens e adultos trabalhadores .....	18
1.2.2 A profissionalização de jovens e adultos trabalhadores .....	22
1.3. Os princípios e ideias que sustentam o Ensino Integrado.....	24
1.3.1 O percurso formativo do trabalhador e o princípio educativo do trabalho	24
1.3.2 A integração entre trabalho, ciência, cultura .....	31
1.3.3 O princípio da politecnia e o projeto de Escola Unitária.....	34
1.4. A compreensão do Ensino Integrado a partir das categorias práxis e totalidade .....	40
1.4.1 A práxis.....	40
1.4.2 A totalidade.....	47
1.4.3 A questão do conteúdo e da forma na educação .....	52
Conclusão .....	54
CAPÍTULO II - DECIFRANDO E COMPREENDENDO A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS NOS REVELAM? .....	57
2.1 A ideia da integração como elemento de embate entre dois decretos.....	58
2.2 A ideia da integração nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EPT.....	64
2.3 A ideia da integração no Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens Adultos-PROEJA. ....	73
2.4 A ideia da integração no Documento Base do Ensino Médio Integrado .....	83
2.4.1 O Decreto nº 2.208/97 no Documento do EMI:.....	89
2.4.2 O Decreto nº 5.154/2004 no Documento Base do EMI:.....	92
2.4.3 Aspectos gerais da política de integração entre EM e EP no Documento Base do EMI/MEC .....	93
2.5 O documento orientador do Ensino Médio Inovador: versão preliminar e versão final.....	103
2.6 A contradição entre conteúdo e forma no Ensino Integrado .....	115
Conclusão .....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	131

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa anuncia como tema a relação entre a **concepção de ensino** que orienta a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e a **forma** integrada de oferta da Educação Profissional.

Suas dimensões teórica e formal têm sido colocadas em evidência em muitos estudos realizados, principalmente após a revogação do Decreto nº 2.208/97 promulgado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), que apartava a dimensão técnico-instrumental da formação do trabalhador do processo de escolarização que visa o acesso aos saberes de cunho mais teórico e voltado às práticas sociais.

Com o fim da proibição da forma integrada de oferta da Educação Profissional imposta pelo governo FHC e a publicação do Decreto nº 5.154/2004 no governo Lula (2003-2006 e 2007-2010), a oferta integrada entre Educação Profissional e Ensino Médio passou a ser possível, porém, ainda permitindo a oferta da EP nas formas concomitantes ao Ensino Médio e Subsequente. A partir deste movimento das políticas recentes para EP, construiu-se o problema desta pesquisa: **A relação entre conteúdo e forma nas políticas de educação profissional referenciadas no projeto de ensino médio integrado.**

Como conteúdo do EMI entendemos a concepção de ensino que o orienta, o processo educacional em si, os seus fundamentos, princípios, os saberes construídos e desconstruídos ao longo da escolarização, os conteúdos das disciplinas, projetos, eixos temáticos, a prática pedagógica, enfim, tudo o que dá concretude e sustentação à forma de organização da oferta do ensino.

Como forma do EMI entendemos a estrutura, a organização, a maneira como é desenhada a metodologia de ensino, os planos de curso, os projetos pedagógicos, os currículos, a organização dos espaços e tempos educativos, a estruturação dos itinerários formativos sejam por módulos, fases, centros de interesse, disciplinas específicas etc, a forma como está proposta nas bases legais nacionais, as possibilidades de organização da educação enquanto nível, etapa, modalidade, forma de oferta etc. Em síntese, o conteúdo do EMI tem a ver com seu projeto amplo de educação e a forma com sua estrutura.

Entre as possibilidades de estudo que se apresentaram no que tange ao percurso metodológico a ser estabelecido esta foi mais pertinente, já que o Decreto nº 2.208/97 ficou marcado pela defesa do ensino técnico subsequente e o Decreto nº 5.154/2004 marcado pela defesa do Ensino Médio Integrado, ambos revelando opções político-ideológicas e projetos diferenciados de educação. Foi estabelecido como marco temporal o momento da revogação de um decreto e a promulgação do outro que ocorreu em 2004 até o ano de 2009, pois é neste período de 5 (cinco) anos, que as primeiras experiências de políticas públicas para Educação Profissional na perspectiva da integração começam a ser construídas e materializadas de forma mais significativa.

Apesar de nossa pesquisa abranger o conteúdo desses dois decretos, não consta como um dos nossos objetivos fazer uma síntese destes dois projetos antitéticos.

A busca pelo entendimento do que de fato é Ensino Integrado, a concepção que torna “desejável” uma dada forma de oferta de EP em detrimento das outras tidas como “ultrapassadas,” a busca pela compreensão sobre os projetos educacionais expostos, que tipo de formação cabe ao trabalhador sob a ótica tanto nas bases legais nacionais que regulam a oferta da EP, quanto nas fontes qualificadas de autores que discutem a temática, nos fizeram optar pela aproximação do nosso objeto por meio de uma pesquisa documental, tendo a análise do conteúdo como instrumento importante para traçarmos os caminhos que nos propomos.

Por meio da análise do conteúdo, buscamos analisar os dados da pesquisa a partir de duas categorias teóricas: a práxis e totalidade as quais nos permitiram problematizar a partir das múltiplas determinações e influências que regem a sociedade sejam elas: econômicas, políticas, culturais e sociais os dados da pesquisa acerca da relação de contradição entre conteúdo e forma do Ensino Integrado no processo de formação do trabalhador.

Esta temática trouxe-nos inquietude por diversos fatores, o primeiro deles é o de que muitas experiências em EMI, mesmo com um currículo estruturado com disciplinas da base comum e disciplinas técnicas, o que daria a ideia de integração, encontram-se “desintegrados” do ponto de vista conceitual, do real vivido, seja por se configurarem como mera soma de disciplinas ou mesmo justaposição entre elas.

É importante dizer que nossa tese inicial era de que o conteúdo da integração poderia se desenvolver em outras formas de oferta da Educação Profissional que não necessariamente a integrada, porém, a construção de nosso referencial teórico e a análise dos documentos nos trouxeram outras inquietações, sobretudo pelo fato de que durante o percurso compreendemos a relação de unidade que permeia a dimensão do conteúdo e da forma o que nos fez problematizar em torno das seguintes questões:

- ✓ Como se relacionam concepção de ensino e forma de oferta nos documentos das políticas recentes de Educação Profissional?
- ✓ Em que bases se relacionam a estrutura (forma integrada) com a concepção ou concepções que a orienta nos documentos oficiais?
- ✓ Que elementos conferem à forma integrada o caráter de ruptura ou permanência no que concerne à dualidade na educação?
- ✓ Como as políticas ou programas para Ensino Integrado pós-Decreto nº 5.154/2004 trabalham com a concepção de integração e a forma integrada?
- ✓ Quais as possibilidades colocadas nos documentos oficiais de haver integração para além da forma integrada de oferta entre Ensino Médio e Educação Profissional?

Desde a graduação na Universidade Federal do Pará, mais especificamente a partir do contato com a disciplina Sociedade, Trabalho e Educação, venho me dedicando a estudos na linha de Trabalho e Educação, pois na época já exercia a docência paralelamente às atividades acadêmicas e, enquanto aluna e trabalhadora, por muitas vezes me enxerguei em textos que tinham como objeto de discussão a formação do trabalhador, a exploração e o caráter alienante de algumas relações de trabalho e de que maneira isso se refletia nas minhas atitudes enquanto sujeito social.

Tive a oportunidade de prosseguir os meus estudos num curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA ofertado pelo antigo CEFET-PA, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFPA, no qual pude amadurecer intelectualmente, aprofundando o meu olhar sobre as concepções, as relações e os processos que permeiam a formação do trabalhador pelos cursos de Educação Profissional e,



sobretudo, o papel desta formação para o jovem e o adulto do ponto de vista da inclusão e da luta pela garantia de direitos.

Por pouco mais de um ano e meio também estive envolvida na construção da política para a Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Pará, mais especificamente na política para o Ensino Médio e Educação Profissional na diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional, e este percurso no âmbito da gestão pública da educação me trouxe uma compreensão mais ampla sobre o universo político-ideológico e suas repercussões na materialização de políticas educacionais de cunho transformador. Esta política foi construída e documentada apontando como pressupostos teóricos e legais a concepção de Ensino Médio Integrado, o que me levou a aprofundar mais ainda em estudos sobre esta concepção de ensino de maneira a qualificar a construção de um documento base que se caracterizou por ter um cunho orientador às ações de implementação dessa política, e ainda criar subsídios teórico-metodológicos para uma posterior reorientação curricular no Estado.

Durante o percurso no mestrado, em função de mudanças no governo vigente (Ana Júlia Carepa 2007-2010) e por necessitar de mais tempo livre para nos dedicarmos às atividades acadêmicas, solicitei minha remoção para a Escola Estadual de Educação Tecnológica do Pará Professor Anísio Teixeira que está vinculada a Rede de Escolas Tecnológicas do Estado do Pará, cuja oferta educacional está concentrada na modalidade da Educação Profissional, mais especificamente nas formas Integrada ao Ensino Médio, PROEJA e Subsequente, não havendo oferta de Ensino Médio não profissional. Nesta instituição, como técnica em Educação, exercemos a função de coordenadora de ensino.

Para subsidiar este estudo foi necessário destacar a contribuição de alguns autores que recentemente vêm se ocupando de maneira mais aprofundada sobre a relação Trabalho e Educação e o ensino Integrado enquanto concepção e outros clássicos que qualificam ainda mais as discussões: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2007), Kosik (1926), Frigotto (2008), Oliveira (2003), Nosella (2004), Vázquez (2007), Gramsci (1988).

Nosso ponto de partida então foi a compreensão de que o princípio educativo do trabalho é base para a formação do trabalhador e que este princípio deve reger todos os processos educacionais, não apenas formas de ofertas pré-determinadas

ou específicas, desta forma o **objeto de estudo** desta dissertação é a relação entre a concepção e a forma de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional expressa a partir do Decreto nº 5.154/2004 e que têm sido referência para as políticas educacionais recentes na área da EP.

Nosso percurso metodológico corresponde a uma revisão bibliográfica e documental na busca de subsídios para compreender a política a partir daquilo que é anunciado nos documentos, o que não se configurou como análise do discurso<sup>1</sup>, é uma tentativa de visualizar conceitos, seus usos, interpretando seus sentidos de forma relacional ao marco temporal e a conjuntura política do país, é uma busca daquilo que está além do mundo da pseudoconcreticidade, do aparente, a busca pelo dito e não dito nas entrelinhas dos documentos oficiais, aquilo que pode ser desarticulado mediante uma prática impulsionada pela falta ou equivocada compreensão dos documentos oficiais, pela ambiguidade do dito, por intencionalidades veladas, pela hegemonia de opções político-ideológicas travestidas de legalidade, por aquilo que ganha sentido no mundo real.

Como é centralmente discutido por Shiroma, Campos e Garcia (2005) o discurso tem sido transformado, as palavras fazem diferença e importam, como alerta um relatório elaborado pela *Commission on Wealth Creation and Social Cohesion*<sup>2</sup> em 1995, da União Europeia, no qual a expressão *words matter*<sup>3</sup> refletia exatamente aquilo que as autoras tratam em seu texto: a predominância durante os anos 1990 de conceitos como: qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, dentre os quais se pode acrescentar, baseado nos documentos analisados nesta pesquisa: competência, gestão de qualidade, flexibilidade, contextualização, interdisciplinaridade e que na década seguinte se metamorfoseiam ganhando uma conotação mais “politicamente e socialmente correta” como: justiça, equidade,

---

<sup>1</sup> A concepção de análise do discurso defendida por Fairclough (2001) envolve “*um interesse nas propriedades do texto, na produção, na distribuição, e no consumo dos textos, nos processos sócio-cognitivos de produção e interpretação dos textos, na prática social em várias instituições, no relacionamento da prática social com as relações de poder e nos projetos hegemônicos em nível social. Essas facetas do discurso coincidem com os interesses de várias ciências sociais e humanistas, incluindo a lingüística, a psicologia e a psicologia social, a sociologia, a história e ciência política*” (FAIRCLOUGH, 2001, pg. 276). Configura-se como empreendimento interdisciplinar, um método de condução da pesquisa sobre questões definidas fora dela, com enfoque em aspectos particulares de mudança social e cultural (FAIRCLOUGH, 2001, p. 276).

<sup>2</sup> trad. *Comissão para o Bem Estar e Coesão Social*.

<sup>3</sup> trad. “*palavras importam*”.

coesão social, inclusão, *empowerment*<sup>4</sup>, aqui entendido como poder de decisão, descentralização de poder, ou mesmo delegação de autoridade, oportunidade, segurança, e acrescento ainda a responsabilidade social e outros.

A importância de se analisar os textos e compreendê-los de forma crítica se materializam na fala dos autores quando estes afirmam que:

Os textos também são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos (FAIRCLOUGH, 2001). Eles têm clara relação com os contextos particulares em que são produzidos e usados. Os textos das reformas educativas de muitos países transformaram-se numa bricolagem de peças sobre ensino formando um novo discurso pedagógico. Como texto, podem ser descontextualizados do local de origem e recontextualizados numa nova montagem (BOWE e BALL, apud SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 1992, p, 433).

Foram objetos de análise desta dissertação os seguintes documentos oficiais: a LDB nº 9394/96, o decreto nº 2.208/97, o parecer CNE/CEB 16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, o decreto 5.154/2004, que regulamentou a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, o parecer CNE/CEB 39/2004, que dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional técnica de nível médio e no Ensino Médio, a resolução CNE/CEB 04/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico, a Resolução 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004, a resolução 04/2005, que inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, o documento base do PROEJA (2006), o Documento-base do Ensino Médio Integrado (2007) e as versões preliminar e final do documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2009).

O 1º capítulo da dissertação tem um cunho mais teórico cujo objetivo é o aprofundamento sobre a origem do projeto de ensino integrado como forma de recuperação do valor da formação ampla do trabalhador em detrimento de uma

---

<sup>4</sup> trad. Poder de decisão, emancipação, descentralização de poderes.

educação puramente instrumental. Neste capítulo abordamos a dualidade na educação, a relação entre escolarização e qualificação do trabalhador, os princípios e ideias que regem o ensino integrado, a questão do conteúdo e forma na educação e sua relação com a integração e finalmente fazemos a caracterização das nossas categorias analíticas que darão aporte para a análise dos documentos da pesquisa, a práxis e a totalidade.

O 2º capítulo da dissertação traz os documentos da pesquisa já anteriormente elencados, a evolução das políticas recentes da EPT no Brasil neles expressas e que se fundamentam na ideia da formação integral do trabalhador e ainda, a análise da relação entre forma e conteúdo da EP nestes documentos a partir das categorias práxis e totalidade.

Iniciemos então nossa jornada.

## **CAPÍTULO I - O ENSINO INTEGRADO: ORIGENS E CATEGORIAS ESTRUTURANTES**

### ***1.1. A origem do projeto de Ensino Integrado***

O primeiro capítulo desta dissertação tem como objetivo a construção de bases teóricas pertinentes à temática do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para o qual é imperativa uma abordagem histórica sobre a origem da Educação Profissional no Brasil e a marca que tem tido ao longo de seu processo de consolidação, a dualidade, em que bases surge o projeto de Ensino Integrado, quais os rebatimentos possíveis entre a integração entre Educação Profissional de nível técnico e Ensino Médio no que tange o rompimento ou a manutenção da dualidade na educação.

Soma-se ao conteúdo deste capítulo, a abordagem sobre escolarização e qualificação como dimensões que protagonizam os debates acerca da formação do trabalhador, assim como os princípios e ideias que sustentam o Ensino Integrado: o princípio educativo do trabalho, a integração entre trabalho, ciência e cultura, o princípio da politecnia e o projeto de escola unitária.

Finalmente, neste capítulo trabalharemos com as duas categorias analíticas que emergiram como categorias estruturantes do projeto de Ensino Integrado: a práxis e a totalidade. Essas categorias funcionaram como lente de aumento sobre os documentos desta pesquisa e contribuíram de forma determinante para a compreendermos a questão do conteúdo e da forma na educação que, neste contexto, está relacionada com o projeto de Ensino Integrado.

Destacamos como importante base teórica para esta pesquisa, neste capítulo I os autores: Frigotto (2003, 2005 e 2006), Kuenzer (1991, 2007 e 2009), Arroyo (2002 e 2010), Manfredi (2002), Moura (2007), Cardozo (2008), Cêa (2006), Mézaros (2005), Oliveira (2005), Rummert (2002), Machado (2010), Ramos (2005 e 2006), Gonçalves (2006), Silva Júnior (2008), Saviani (2006), Marx (1844 e 1875), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Nosella (2004 e 2009), Gramsci (1988), Manacorda (1991 e 2008), Frigotto e Ciavatta (2004), Vázquez (1976 e 2007), Tung (2009), Ciavatta (2001), Kosik (1926), Coutinho (2008) e Pinto (2010).

### 1.1.1 A perspectiva da integração na Educação Profissional de nível técnico

A formação escolarizada do trabalhador no Brasil tem experimentado ao longo de sua história mais recente, uma forte vinculação aos interesses e necessidades do movimento estrutural da sociedade capitalista, seus mecanismos de manutenção, cíclica reorganização e reprodução. Na conexão entre a educação e o mundo da produção, no interior das múltiplas relações que os integram, é pertinente destacar aquele que talvez seja o ponto que mais tem ocasionado divergências e tensões: sua utilização como instrumento de ascensão social e econômica, tendo o conhecimento como propulsor do crescimento econômico. Este processo tem influenciado fortemente os rumos das políticas educacionais na Educação como um todo e, mais especificamente, no campo da Educação Profissional sob a inspiração da Teoria do Capital Humano.

A Teoria do Capital Humano é tratada por Frigotto (2006) como uma ideologia que exerce influência sobre a construção da consciência da sociedade tornando-a alienada, crente numa realidade vivida falseada, onde as relações de exploração capitalista encontram-se travestidas contribuindo como mecanismos de manutenção do senso comum. Desta forma: *“A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro”* (FRIGOTTO, 2006, p. 40). O autor prossegue ainda afirmando que a educação sofre uma redução em sua função: *“A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda”* (FRIGOTTO, 2006, p. 41).

A Educação Profissional no Brasil sempre esteve estruturada de forma a reforçar dicotomias tais como: saber manual X saber instrumental, trabalho intelectual X trabalho técnico, pensar X fazer, mesmo quando as políticas educacionais defendiam formalmente o contrário, conforme poderemos observar na análise sobre o Decreto nº 2.208/97 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação profissional e tecnológica constantes no parecer 16/99.

A divisão social do trabalho e as relações de exploração dos trabalhadores são uma espécie de realidade condicionante para este processo, pois é ainda muito pesada a herança ideológica de que os trabalhos de “menor valor” devam ser reservados a uma classe dominada como dantes cabiam apenas aos escravos, enquanto aos membros das classes mais abastadas era reservada uma educação com base humanista (MANFREDI, 2002).

Ao aprofundarmos um pouco mais a discussão, com base no que Frigotto diz sobre a relação capital X trabalho, tornar-se-á mais visível o fato de que manter tipos de educação diferenciados não é algo natural, pois a posse sobre os meios de produção exerce forte influência sobre a apropriação de instrumentos intelectuais: *“A exploração capitalista diferencia-se da exploração dos modos de produção precedentes por inscrever-se no próprio processo social de produção mediante a separação entre a esfera econômica e política e pela unificação da produção e apropriação da mais-valia. Funda-se, pois, numa relação social fundamental, formalmente igualitária, mas histórica e efetivamente desigual: relação capital/trabalho-proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e vendedores de força de trabalho”* (FRIGOTTO, 2003, p. 63).

Não por coincidência, a formação escolarizada de trabalhadores tem sido administrada em “doses homeopáticas” de saber, com o protagonismo dos saberes necessários somente à capacitação que interessa ao capital para dar continuidade a um projeto hegemônico de dominação e reprodução de desigualdades (KUENZER, 2007).

A educação básica sob a forma escolarizada consolidou-se nas sociedades modernas como um direito formal, ainda que não tenha sido universalizada e assegurada em muitos países, incluindo o Brasil. A educação, por meio da socialização e disseminação de valores e padrões culturais, ético-morais e da difusão e sistematização dos conhecimentos historicamente construídos, acabou por constituir a ideia de que o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania plena e para a participação político-social.

Promover o acesso do povo somente à educação elementar é uma forma de controlar a sua formação e reprimir sua educação-formação, o saber e o poder de classe. Para Arroyo (2002) defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que defender a escola para todos, já que estar

frequentando a escola não é sinônimo de libertação, o direito à educação da classe trabalhadora não se esgota no simples acesso ao ensino, estende-se também ao que este ensino pode proporcionar a ele enquanto sujeito social, é necessário, portanto, compreender que o acesso a escola de qualidade é um direito que não se esgota no simples acesso mas compreende a educação **para além** deste espaço formalmente concebido como espaço de prática educativa (ARROYO, 2002).

Ao fazer um resgate histórico das políticas recentes em EP no Brasil, não há como não abordar mesmo que de forma sintética o que representou a Lei nº 5692/76 neste contexto. Esta lei tornava todo o Ensino Médio compulsoriamente profissionalizante, na época, o discurso sobre o rompimento da dualidade entre estudos relacionados à base técnica (relacionados à prática instrumental de uma determinada área profissional) e os de base propedêutica (relacionado aos conteúdos que constituem as disciplinas e matérias escolares compreendendo uma base comum nacional de conhecimentos sistematizados) já aparecia, mas não era a finalidade da lei, pois não foi promulgada para fins integradores e sim para subordinação da formação para a prática do mercado. Sua materialização não foi possível pelo fato de que estas dimensões (técnica e propedêutica) nunca estiveram juntas nos processos de escolarização dos alunos, muito menos integradas, seja pela falta de pessoal docente e técnico para trabalhar nas áreas propostas, seja pelas próprias dimensões teórico-práticas. Outro fator foi a incapacidade da mão de obra “qualificada” ser absorvida pela indústria brasileira, mesmo no contexto histórico do “milagre econômico”.

A Educação Profissional de nível técnico, que também é um direito, se caracteriza por ser uma **modalidade**<sup>5</sup> da educação possível na etapa do Ensino Médio constituída por formas específicas de oferta, orientações, diretrizes curriculares e operacionais estabelecidas pelo MEC, ou seja, tendo um arcabouço legal próprio. Faremos a seguir uma caracterização sobre as formas de oferta da

---

<sup>5</sup> Apesar de se tratar de um texto cujo objeto é a educação de jovens e adultos, Jane Paiva define o conceito de modalidade: [...] “é um modo próprio de fazer a educação básica, modo esse determinado pelo sujeito que a recebe: jovens e adultos” Paiva (2004). Isto implica dizer que a Educação Profissional não é diferente, é modalidade por ser um modo próprio, específico de educação determinado pelas especificidades relacionadas a formar, desenvolver capacidades de trabalho, o que inclui considerar o público a qual está destinada, os educandos.



Educação Profissional no Brasil para que possamos nos situar nas diferenças, que *a priori* surgem entre o ensino integrado e as formas concomitante e subsequente.

**As formas de oferta** de acordo com a LDB nº 9.394/96, seção IV-A – “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” – incluída pela Lei nº 11.741, de 2008 são: a forma articulada e subsequente. A forma articulada divide-se em duas outras formas: concomitante e integrada ao Ensino Médio.

**A forma subsequente** corresponde à educação profissional de nível técnico para quem já concluiu o Ensino Médio. Os cursos têm uma duração mínima entre 800 e 1.200 horas, o que em semestres ou fases correspondem a no máximo dois períodos.

**A forma concomitante** é a possibilidade de cursar a Educação Profissional paralela ao Ensino Médio, neste caso a EP é cursada em um turno e o Ensino Médio em outro, a concomitância pode ocorrer de duas formas: a **concomitância interna**, em que os currículos do Ensino Médio e técnico são cursados na mesma instituição e a **concomitância externa**, em que os alunos cumprem os currículos em instituições diferentes. Nos dois tipos de concomitância as matrículas são independentes e a certificação do nível médio, viável em três anos, é independente da aprovação nas disciplinas técnicas, mas o certificado de técnico só é liberado mediante aprovação no Ensino Médio e estágio curricular obrigatório.

E finalmente, **a forma integrada** em que a Educação Profissional e o Ensino Médio são cursados em conjunto num único turno e são intimamente relacionados. A certificação de conclusão do Ensino Médio e o diploma de técnico de nível médio são obtidos juntos, isso quer dizer que é preciso concluir o curso todo (que dura em média 04 anos, incluindo estágio profissional obrigatório previsto no currículo do curso) para receber os certificados.

A forma integrada deve pressupor uma concepção de integração entre educação geral e educação profissional, podendo ser assim definida:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho

manual/intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (BRASIL apud CIAVATTA, 2005, p. 84).

Para que o aluno, em qualquer forma de oferta, conclua o curso técnico, deve ser cumprida a carga horária mínima de 160h de estágio supervisionado.

As formas concomitante e integrada são para os alunos que concluíram o Ensino Fundamental com idade/série em consonância à idade reconhecida como desejável àquele referido nível de ensino. Caso tenham mais de 18 anos, os alunos passam a compor a faixa etária da EJA conforme determina o parecer 11/2000, portanto, a forma mais adequada à esta faixa etária passa a ser o PROEJA.

O **PROEJA** é o “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, regulamentado pelo decreto nº 5.840/06 (BRASIL, 2006) cuja oferta é na forma integrada entre Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Para esta forma de oferta o acesso é apenas para pessoas com mais de 18 anos com Ensino Fundamental concluído. Para o PROEJA a certificação também é única.

Formalmente, pela visualização da LDB, a diferença entre o Ensino Médio Integrado e as outras formas de oferta (concomitante e subsequente) é justamente a organização dos itinerários formativos, pois no EMI os alunos terão acesso aos conhecimentos equivalentes à base nacional comum referente a este nível de ensino e ainda conhecimentos específicos do curso técnico escolhido, o que pode servir de prerrogativa para uma possível integração entre teoria e prática, entre escolarização e qualificação profissional. Já no subsequente, os alunos já concluíram o ensino médio, portanto o curso ganharia um caráter mais prático, em se tratando da falta de articulação entre teoria e prática, entre o saber e o fazer.

É esta relação *a priori*, conflitante entre as formas de oferta da EP, que nos instiga a buscar uma compreensão mais aprofundada sobre duas categorias: concepção e forma, e nos leva a querer desvendar os conteúdos expressos nos documentos oficiais que orientam a oferta da Educação Profissional no Brasil, tendo como marco temporal a publicação dos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004.

Entender como concepção e forma se desdobram nos contextos da integração e da desintegração de saberes no EMI configura-se como ponto chave para definir em que medida o estabelecimento de uma significaria a garantia da outra, ou seja, em que medida o ensino integrado formalmente organizado a partir das bases legais nacionais garante que a concepção de integração traduzida num currículo pode promover a escolarização e a qualificação do trabalhador.

### **1.1.2 A dualidade como entrave para a educação do trabalhador**

É pertinente ao iniciarmos esta seção, primeiramente dialogarmos com o conceito de dualismo que de acordo com Blackburn (1997), é definido como:

Qualquer teoria que postule dois gêneros de coisas num certo domínio é dualista. As teorias opostas, de acordo com as quais só há um gênero de coisas, são monistas. O exemplo mais famoso desta oposição é o dualismo mente-corpo, que se opõe ao monismo tanto sob a forma do idealismo (apenas mente) como, e mais frequentemente, sob a forma do fisicalismo (apenas corpo ou matéria) (BLACKBURN, 1997, p. 108).

Segundo o mesmo autor, dualismo cartesiano significa: “Perspectiva segundo a qual a mente e o corpo são duas substâncias separadas. O eu está de fato ligado a um corpo específico, mas é auto-suficiente e capaz de ter existência independente” (BLACKBURN, 1997, p. 108).

A educação no Brasil tem sido marcada por uma dualidade que, entre outras situações, se expressa pela ruptura entre o ensino propedêutico e a educação profissional, e por um processo desigual de “distribuição” do conhecimento para o qual a escola muito tem contribuído.

O dilema imposto sobre o trabalhador reside na separação enquanto partes distintas e autônomas de duas dimensões estruturantes de sua formação: a escolarização e a profissionalização, que apesar de poder assumir diferentes perspectivas, têm se apresentado historicamente de forma dicotômica, há um condicionamento em se fazer a escolha por um caminho em detrimento do outro, ou mesmo ser excluído até da possibilidade de seguir um ou outro.

Diante de um limitado leque de “opções” essa escolha depende de muitas situações, uma delas é a condição e o papel social que este sujeito já exerce na

sociedade, o que implicará na opção ou pelo caminho do desenvolvimento intelectual ou do desenvolvimento técnico-profissional, ou da **soma** destas duas partes<sup>6</sup>.

A discussão inicial sobre integração que fizemos demonstra que somar ou justapor duas partes de um processo amplo de formação como escolarização e educação profissional significaria uma redução no próprio sentido de integralidade que permeia essa formação.

Tomando por referência a gênese da Educação Profissional no Brasil, perceberemos que a sua trajetória tem sido marcada pelo ensino de técnicas para o exercício de uma determinada profissão traduzido em atividades puramente instrumentais, tidas como de “menor valor”, por estarem relacionadas ou com o trabalho braçal ou com o artesanato, que de modo geral cabiam aos escravos. Manfredi (2002) e Moura (2007) reforçam esta ideia:

A Educação Profissional origina-se predominantemente na sociedade civil e com objetivos assistencialistas, para que seus destinatários se afastassem de ações na contra-ordem dos bons costumes (MOURA, 2007, p. 02).

Isto implica em uma rotulação a esta modalidade da educação que fica marcada por traços discriminatórios, de que é uma educação para pobres, incapazes de pensar, como estratégia de contenção de conflitos, mantenedora da paz social e até mesmo antídoto contra o pecado.

A relação capital/trabalho também tem contribuído negativamente no processo de formação escolarizada do trabalhador, já que na sociedade de classes exerce o poder político aquele que possui os meios de produção sobre aquele que vende a sua força de trabalho, que produz para produzir como diz Frigotto (2003).

A proposta de integração aparece como uma alternativa à dualidade, ao dilema que é escolher entre a desintegração e a mera soma que, dependendo da forma como estiver organizada a oferta educacional, no máximo pode ganhar um status de articulação.

---

<sup>6</sup> Trataremos melhor da relação parte/todo na seção que tratará da categoria da totalidade.

Esta proposta de educação é alternativa a educação proposta pela burguesia, a qual se caracteriza pelo acesso de seus filhos as letras, as artes, e as profissões clássicas, com status socioeconômicos reconhecidos como uma dádiva, algo natural para quem pertence ao grupo dos “bem-nascidos”. A burguesia explora a força de trabalho do proletariado, reservando aos trabalhadores e seus filhos uma educação puramente instrumental, na qual se ensina e se aprende apenas o necessário à reprodução do capital, o necessário para perpetuar a lógica excludente do modo de produção capitalista em que vivemos (MOURA, 2007).

Cardozo (2008) busca ancoragem nas ideias de Suchodolski (1976), estudioso da obra de Marx e Engels, para falar da dualidade histórica entre a educação geral *versus* educação profissional, cuja lógica de construção de saberes é a da separação do trabalho manual do intelectual. Isto não significa dizer que apenas quem trabalha com atividades técnico-instrumentais torna-se embrutecido por sua rotina, pois o trabalho intelectual que não projete a ação prática, que se preocupa apenas com as formulações teóricas, também pode ser considerado embrutecedor (CARDOZO, 2008).

Isto significa dizer que um professor pode atuar tão mecanicamente quanto um operário em uma linha de montagem, caso não reflita sobre sua prática, realizando atividades que não passam de mera reprodução de tudo que tem feito há anos da mesma maneira, em todos os espaços e com grupos diversos de alunos.

No “Manifesto do partido comunista”, escrito entre 1847 e 1848, Marx e Engels defendem uma educação pública e gratuita para todas as crianças e jovens, baseada nos seguintes princípios: eliminação do trabalho das crianças nas fábricas; associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva à formação omnilateral; inseparabilidade entre a educação e a política e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho (CARDOZO, 2008, p. 02).

Gramsci questionou o modo como a burguesia conduzia a educação dos homens e sua organização escolar dual, por reconhecer que ao definir e atrelar a educação do proletariado aos interesses do modo de produção industrial reservava-se ao trabalhador o eterno status de dominado e subalterno, ou seja, a origem social acaba por determinar qual qualificação profissional ele receberia (CARDOZO, 2008).

Cardozo (2008) busca a contribuição de Kosik (1995) no que tange o reconhecimento do trabalho humano situado nas esferas da necessidade e da liberdade de forma indissociável. Isto reforça o entendimento gramsciano de que o princípio educativo do trabalho se materializa apenas mediante a livre criação humana para e nas relações sociais.

A superação da dualidade e também da mera articulação entre escolarização e profissionalização reduzida à soma de partes, perpassa pela compreensão do sentido radical de integrar e principalmente pela ruptura da organização escolar dogmática e fragmentada que temos.

A história recente da educação brasileira que compreendeu a política de separação do governo FHC expressa no Decreto nº 2.208/07 e ainda no movimento tímido que resultou na revogação deste decreto e promulgação do Decreto nº 5.154/04, que permitiu a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com aporte na tríade trabalho, ciência e cultura, vive um momento de esperança sobre rompimento com o dualismo<sup>7</sup>.

A promulgação do Decreto nº 5.154/2004 proporcionou avanços em direção a uma educação integrada, porém, é necessário ainda compreender porque ele não foi capaz de proporcionar mudanças estruturais na oferta da Educação Profissional. Este decreto não deixou de ser um passo importante em direção ao projeto de educação baseado numa pedagogia socialista. (CARDOZO, 2008). Neste sentido Cêa (2006) sustenta a tese:

[...] da continuidade da hegemonia da educação profissional desintegrada (caracterizada pela oferta de cursos de formação para o trabalho, desarticulados dos níveis regulares de ensino) frente às possibilidades de implementação do ensino médio integrado (CÊA, 2006, p.01).

Cardozo (2008), sob a inspiração das ideias de Mézaros (2005), propõe que, mesmo sob a concepção burguesa de educação, é necessário buscar elementos que permitam a construção de um caminho para a escola unitária e politécnica como forma de resgatar ou mesmo reconstruir o sentido estruturante de uma educação de

---

<sup>7</sup> Trataremos do movimento das políticas recentes de Educação Profissional envolvendo os Decretos nº 2.208/97 e o 5.154/2004, por meio da análise dos documentos da pesquisa constantes no II capítulo desta dissertação.

cunho emancipatório, para além das exigências intencionalmente precarizadoras da formação do trabalhador pela mão invisível do mercado.

Apesar das dificuldades, a escola ainda é entendida como um importante agente de transformação, pois ela é um espaço de contradição, porém, não há como perder de vista que a sociabilidade capitalista impõe limites que ocasionam entraves que não possibilitam que a escola avance para além do que vem sendo historicamente (OLIVEIRA, 2005).

## ***1.2. Dimensões integradoras da formação do trabalhador: escolarização e profissionalização***

Em se tratando de Educação Profissional, e considerando nosso objeto de pesquisa é pertinente que façamos uma breve discussão sobre a importância da escolarização e da profissionalização daqueles que são os sujeitos que constituem o público desta modalidade, sejam os jovens do EMI ou do Ensino concomitante, ou os jovens e adultos do Ensino Subsequente e do PROEJA, pois a relação entre conteúdo e forma na EP é algo inerente às referidas formas de oferta.

### **1.2.1 A escolarização de jovens e adultos trabalhadores**

Historicamente a educação reconhecidamente formal, cuja principal característica é o reconhecimento dos estudos realizados pelo educando num determinado período, correspondente a um (a) nível/etapa/modalidade da educação básica ou superior por meio de certificações ou diplomas tem assumido diferentes objetivos e finalidades, tem se metamorfoseado a partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho, principalmente em função das novas demandas econômicas relativas do contexto produtivo.

A educação escolarizada pode assumir diferentes papéis, e especificamente no caso dos jovens e adultos, estejam estes matriculados em ofertas regulares ou modalidades específicas da educação básica, ter um diploma ou certificado pode significar não só a possibilidade de abrir caminhos para diferentes formas de viver, para além das oportunidades que se constituem os contextos social, econômico e cultural em que vivem, como também podem significar a satisfação pessoal e o

sentimento de pertencimento à sociedade a qual constituem, mas que se sentem excluídos e até mesmo inúteis.

A relação entre jovens e adultos trabalhadores e a educação escolarizada conforme sinaliza Rummert (2002) é uma relação ainda por ser construída, que tem dado alguns passos nos últimos anos no âmbito das políticas públicas educacionais, que tem sido resgatada do ponto de vista da educação como direito e principalmente como dívida social para com aqueles que tiveram o acesso a este direito expropriado.

A relação entre o jovem e o adulto com a escola, seja no Ensino Médio regular seja na Educação Profissional, na EJA ou no PROEJA é uma relação de profunda riqueza e com grandes especificidades, sobretudo pelo fato de que estas pessoas em grande maioria, por determinações socioeconômicas já possuem experiências de trabalho assalariado, mesmo que precarizado, experiências sociais e culturais construídas dentro das relações humanas travadas no seu cotidiano, portanto, são pessoas que trazem de suas vidas um grande arcabouço de conhecimento tácito que serve como base para a ampliação e contextualização dos conteúdos sistematizados e que compõem o currículo escolar.

Infelizmente, a tradição recorrente nas instituições escolares é justamente desvalorizar e atribuir um status de conhecimento de segunda categoria ao arcabouço cultural do qual dispõe estes sujeitos.

Apesar disto, jovens e adultos trabalhadores ainda demonstram ter esperança na escola<sup>8</sup>:

Esperança de alcançar um nível melhor perante a sociedade”; de obter “conhecimentos para poder lutar pelos meus direitos”; de tornar-se “o exemplo da família”; de melhor compreender “a vida, porque quem não sabe é cego, mudo e surdo (RUMMERT, 2002, pg. 118).

Essa “insistência” em continuar dando credibilidade à escola, em acreditar que é possível “melhorar de vida” por meio do acesso a educação de algum modo

---

<sup>8</sup> Respostas referentes à pesquisa realizada por Rummert (2001) denominada Educação Básica, formação técnico-profissional e qualificação. Convergências e divergências entre capital e trabalho, no atual quadro de reestruturação produtiva, financiada pelo CNPQ (agosto 1999 a julho 2001). São falas de aluno do Ensino Fundamental/supletivo acerca das motivações que os fizeram retornar à escola.



tem sido um elemento de contra-hegemonia às políticas estreitas e perenes que ao longo de décadas teve como preocupação unicamente a alfabetização das massas, ao atendimento apenas de uma necessidade mínima, básica que nos faz lembrar os objetivos liberais que protagonizaram as principais tensões da origem da escola pública: uma educação para a dominação cujo principal bandeira era de dar ao povo a oportunidade de saber ler escrever e contar.

Diderot (1713-1784) disse à imperatriz Catarina da Rússia:

É bom que todos saibam ler, escrever e contar-dizia ele desde o Primeiro-Ministro, ao mais humilde dos camponeses”. E pouco mais adiante, depois de indagar por que a nobreza se havia oposto à instrução dos camponeses, respondia nestes termos: “Porque é mais difícil explorar um camponês que sabe ler do que um analfabeto (PONCE, 1991, p. 133).

A coisificação do homem e a redução de sua condição humana à condição de mercadoria no marco do capitalismo têm trazido efeitos nefastos a educação do trabalhador, conforme denuncia Rummert (2002):

Expressa-se, assim, a lógica dominante que, seguindo os padrões que hoje regem, no Brasil, as políticas públicas, pauta as ações no campo educacional estritamente pela relação custo-benefício e considera, particularmente, os adultos com baixa ou nenhuma escolaridade, pessoas como pouco significado para o mercado, às quais, portanto, não **compensa** em termos econômicos, agregar o valor da educação (RUMMERT, 2002, p. 120).

Alguns avanços materializados na legislação pós-LDB como as Diretrizes curriculares nacionais para a EJA dispostas no parecer 11/2000, o PROEJA, a política para o EMI etc. tem organizado e ampliado acesso de jovens e adultos a educação escolarizada:

O jovem tem hoje mais acesso à escola, permanecendo nela por mais tempo. Mas a expansão quantitativa também é preenchida por reprovações sistemáticas e abandono “físico” e “espiritual”, configurando uma realidade de inclusão excludente. (SIMÕES, 2010, p. 101).

Isto expõe o quanto o jovem e o adulto trabalhador apesar da esperança que nutrem na função da escola em formá-los, não se identificam com este espaço, com

o método, com os conteúdos, é a identificação muito mais no plano das relações com colegas e educadores que encontram motivações para não a abandonarem, somando-se ainda à exigência social e econômica de ter pelo menos a educação básica completa para acessar as escassas oportunidades de empregabilidade.

A escola é pouco atraente, aprende-se muito mais nos corredores e nas rodas de conversa no intervalo das aulas do que no espaço tradicionalmente reservado à aprendizagem: a sala de aula. A escola não só não acolhe como também repele os educandos, a desvalorização dos saberes trazidos por eles, os causa um sentimento de deslocamento, de não pertencimento, como se o aluno fosse um elemento estranho ao invés de ser o protagonista de universo de possibilidades de aprendizagem. Como afirma Rummert (2002, p. 126): *Os jovens e adultos trabalhadores trazem, para o interior do espaço escolar, uma multiplicidade e uma riqueza de saberes que quase nunca ousam externar por considerá-los inadequados, sem valor ou mesmo equivocados.*

A escola que desconsidera as potencialidades dos educandos e o exclui do direito de pensar, de construir conhecimentos, de desenvolver-se plenamente não presta um serviço à sociedade e sim ao capital consolidando a ideologia liberal de tratamento do povo no que tange seu direito à educação, o que pode ser observado no pensamento de Locke, que:

[...] justifica como natural, uma diferenciação de direitos. Defende que os membros da classe operária não são de fato membros do corpo político e não têm o direito de ser, pois não vivem e não podem viver uma vida racional (p. 234). Segundo o próprio Locke, “quando a mão está acostumada ao arado e à enxada, a cabeça raramente é elevada para as ideias (*sic!*) sublimes (p. 236). (ARROYO, 2010, p.50).

O mais estarrecedor diante deste pensamento é quão contemporâneo o é, pois apesar de velado, o discurso da incapacidade do povo de pensar de agir com racionalidade, de que a massa é desordeira e ameaçadora e de que diante disto não é capaz de usufruir da cidadania plena encontra ainda muitos ecos nos espaços reservados aos que por sua nobreza e capacidade “natural” ocupam posição de dirigência da sociedade. A educação como pré-condição de cidadania, ainda é uma importante arma para bloquear a luta do povo pelos seus direitos (ARROYO, 2010).

A garantia da escolarização básica para jovens e adultos trabalhadores é apenas o ponto de partida, ainda não é suficiente para romper o ranço liberal que ao desqualificar seu “exército de reserva” faz a manutenção de seus privilégios. Neste sentido, Locke é ainda mais taxativo: *“para os diaristas e negociantes, para as fiandeiras e para as leiteiras [...] ouvir ordens simples é o único meio de trazê-los todos à obediência e à aplicação. A maior parte não pode saber, e portanto, precisa acreditar”* (p.237) (ARROYO, 2010, p. 51).

Na contra-hegemonia do que está posto é imperativa a necessidade da garantia do direito à escola pública de qualidade de jovens e adultos trabalhadores ou que ainda não iniciaram sua vida no trabalho assalariado, mas não apenas garantia de acesso, mas permanência com qualidade social.

Do ponto de vista da luta de classes, Arroyo (2002) assinala que a burguesia tem encontrado estratégias políticas de controlar a formação do trabalhador, permitindo e expandindo a instrução e reprimindo educação-formação e que ao povo cabe ainda uma luta maior entre classes, dentre as quais o direito à educação, ao saber e à cultura se consolida como um dos *fronts*. O autor ainda prossegue afirmando que o direito à educação está para além da garantia da mera escolarização.

A escolarização é uma das dimensões que compõe a Educação Profissional, que dá organicidade à formação do trabalhador, é uma das bases de sustentação do projeto de Ensino Integrado. Do ponto de vista do conteúdo, possibilitará o acesso aos saberes das ciências de referência, o que é pressuposto para profissionalização numa perspectiva ampla e do ponto de vista da forma, sua elevação aliada à profissionalização e se configura como uma importante diferença entre os projetos educacionais que se revelarão nos documentos desta pesquisa.

### **1.2.2 A profissionalização de jovens e adultos trabalhadores**

Escolarização e profissionalização são dimensões que compõe o Ensino integrado justamente por que a integração se propõe a não mais tratá-las como conflitantes, e sim como dimensões complementares e interdependentes, fundidas, compondo uma totalidade que pode ser entendida como a formação ampla dos

jovens e adultos trabalhadores, enfrentando a dualidade histórica entre essas dimensões.

Essa relação intrínseca é uma relação que considera as funções e finalidades de cada dimensão, não as iguala, pelo contrário, forma uma unidade a partir da diversidade.

Sobre isto, Machado (2010) nos ensina, destacando a necessidade de desmistificarmos a ideia de que os conteúdos gerais (ligados ao Ensino Médio) não possuem características profissionalizantes, pelo fato de que esses conteúdos funcionam justamente como pré-requisito da qualificação, uma sólida formação geral. Sobre a unidade entre essas dimensões a autora afirma que: *“Por razões didáticas, divide-se e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo”* (MACHADO, 2010. p. 81).

A profissionalização e a elevação da escolaridade, trabalhadas como componentes de um projeto amplo de formação, são dimensões estruturantes para a qualificação dos trabalhadores. Profissionalização e qualificação se diferenciam, pois a primeira está ligada ao desenvolvimento da capacidade de trabalho e a segunda está para além do desenvolvimento dessas capacidades, transcende para aspectos mais complexos que envolvem relações sociais, econômicas, culturais, teóricas e práticas.

Ramos (2006) contribui para esta pesquisa ao fazer abordagem sobre os conceitos de qualificação e como se relacionam os processos de escolarização e profissionalização na vida dos trabalhadores, sob a concepção de homem como ser histórico-social dentro de um processo de desenvolvimento que envolve sua particularidade e sua generalidade, ou seja, individualmente e socialmente.

(...) a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria (RAMOS, 2006, p.31).

A autora afirma que a qualificação se dá mediante um processo de desenvolvimento e enriquecimento de subjetividades nas relações sociais individuais e coletivas apesar das formas que este conceito tem assumido a partir de uma abordagem produtivista que o desloca para a lógica das competências, falseando

uma ideia de qualificação e competência metamorfoseando-a. (RAMOS, 2006, págs. 39-41).

Ainda sobre o conceito de qualificação a autora destaca algumas de suas dimensões: conceitual, social e experimental.

A partir de Schwartz, Ramos (2008) relaciona a dimensão conceitual da qualificação com a formação, diploma, nível de domínio de conceitos e os processos formais de escolarização, a dimensão social da qualificação estaria ligada à relação entre os conteúdos e o reconhecimento social destas atividades, já a dimensão experimental da qualificação está relacionada ao conteúdo do trabalho e é perseguida como condição de eficiência produtiva (RAMOS, 2006, págs, 47-51).

Touraine entende qualificação como um status reconhecido no sistema social produtivo, associado a um potencial da participação na vida técnica desse sistema (RAMOS, 2006, p. 51).

O saber tácito é adquirido através de experiência subjetiva não formalizada, está ligado à vivência concreta, se configura como base para processos de formação mais amplos, assim, não pode ser desvalorizado e sim incorporado e transformado no processo de ensino-aprendizagem, é o ponto de partida para o aprofundamento e construção de saberes na escolarização e na profissionalização, inclusive a partir desse saber se pode iniciar o processo de integração destas duas dimensões, já que isto é um pressuposto para o projeto de ensino integrado.

A compreensão sobre essas duas dimensões nos dará uma visão mais orgânica sobre os projetos educacionais expressos nos documentos da pesquisa e sobre de que forma é tratada nestes documentos a relação entre conteúdo e forma na educação.

### ***1.3. Os princípios e ideias que sustentam o Ensino Integrado***

#### **1.3.1 O percurso formativo do trabalhador e o princípio educativo do trabalho**

O Ensino Integrado possui alguns eixos estruturantes que lhe conferem substância teórica no que tange à formação do trabalhador a partir de uma perspectiva humanizadora, nesta seção buscaremos elucidar o primeiro deles, que

no contexto da relação trabalho e educação, ganha força principalmente pela contribuição de Antonio Gramsci.

O princípio educativo do trabalho pode ser entendido, partindo do pressuposto de que o trabalho enquanto atividade de produção e criação humana é capaz de educar, proporcionar a aquisição e construção de saberes inerentes à atuação profissional, política e social dos sujeitos sociais. Estes saberes, a partir da leitura deste princípio, não são produzidos somente nos limites espaciais da escola, mas sim no conjunto das relações sociais e das atividades práticas do homem, em seu trabalho (FRIGOTTO, 2003).

Nesse sentido, compreendemos o trabalho como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana<sup>9</sup>. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados (FRIGOTTO, 2003)

É pelo trabalho que o homem constrói a sua essência, constrói sua subjetividade ao longo de um processo histórico, e é mediante as relações de trabalho que este se torna complexo e aperfeiçoa o seu Eu (Marx e Engels apud Saviani, 2006b).

Para Saviani (2006b) o homem não nasce homem, ele se forma homem, aprende a ser homem e a produzir a sua existência ao longo de sua trajetória caracterizando um processo educativo, legitimando então a relação trabalho e educação como indissociável, uma relação de identidade. Saviani (1994) não distingue o surgimento do trabalho e da educação, ele analisa-o de forma associada defendendo a ideia de que a ação consciente já é uma síntese entre os dois.

Aqui trabalho não é compreendido no sentido estrito do emprego, como trabalho assalariado, mas trabalho como atividade humana de produção dos bens

---

<sup>9</sup> É importante esclarecer que compreendemos o trabalho como princípio educativo, considerando, portanto, o seu caráter histórico e ontológico na produção da existência humana. Nesse sentido, compreendemos que uma prática pedagógica significativa demanda análises sobre o mundo do trabalho (sem reduzi-lo apenas ao espaço onde ocorre o trabalho assalariado), incluindo, a sua cultura, os conflitos nele existentes e suas vinculações aos projetos societários em disputa, suas relações com e implicações sobre a natureza, os conhecimentos construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na sua produção etc. (RAMOS, 2008).

de consumo, de construção de nossa própria subjetividade, trabalho concreto<sup>10</sup> e não abstrato<sup>11</sup> como atividade histórica de autocriação humana, sob as mais diversas bases técnicas, mediante a produção de bens materiais de valores de uso. Possui uma dimensão ontológica e histórica, o homem atua neste processo enquanto modificador da natureza, e também de sua subjetividade (FRIGOTTO, 2005).

O trabalho humano, apesar de sua descaracterização por parte da burguesia quando atribui a ele uma força criadora sobrenatural, como poder ser observado na crítica de Marx ao Programa de Gotha (1875), só tem seu valor no contexto da sociedade. O trabalhador assalariado vive para garantir a sua manutenção enquanto força de trabalho, para manter-se de pé e gerar mais-valia para alimentar os proprietários dos meios de produção, a quem Marx chama de não-trabalhadores. Isto implica numa redução do trabalhador à condição de mercadoria.

No seu primeiro Manuscrito, Marx trata do trabalho alienado e justamente do fato de que o acúmulo de capital pela classe burguesa e o aumento do volume da produção, implicam diretamente para a proliferação da miséria, a desvalorização daquilo que é humano e o protagonismo do mundo dos objetos, tornado o homem escravo daquilo que é a síntese da sua atividade de produção: **o produto** do seu trabalho. Para Marx a alienação pode ser definida assim:

A alienação do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo a existência externa, mas ainda que existe independentemente, fora dele mesmo, e a ele estranho, e que com ele se defronta com uma força autônoma (MARX, 1844, p. 13).

Partindo da definição de alienação, podemos entender que ao construirmos nossa essência com base em forma(s) e conteúdo(s) validado(s) e estabelecidos pelo real vivido, pela nossa inserção na atividade produtiva e nas relações estabelecidas no contexto da produção, estamos inseridos num processo de ensino-

---

<sup>10</sup> **Trabalho concreto** é atividade histórica de criação e autocriação humana, possui dimensão ontológica mediante a produção de bens materiais com valor de uso. (FRIGOTTO, 2005, p. 63).

<sup>11</sup> O **trabalho abstrato** é o trabalho enquanto mercadoria, assalariado, a força de trabalho, cujo conteúdo é abstrato, interessa ao mercado enquanto valor de troca e mais-valia. (FRIGOTTO, 2005, p. 63).

aprendizagem, e à medida que essas construções se consolidam enquanto saberes, estes vão sendo materializados e socializados ao longo da história.

Essa compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem não descredencia a escola de sua posição reconhecida de sistematizadora dos conhecimentos acumulados historicamente, mas chama atenção para o fato de que a escola é responsável por parte desta formação, a dimensão formal deste processo. O reconhecimento de que a atividade humana chamada trabalho educa, contribui para a desmistificação do papel da escola, na sua estrutura formal, como depositária do saber científico e tecnológico.

A escola formal muito precariamente tem oferecido o acesso a alguns princípios teóricos e metodológicos que podem, mediante a prática social, proporcionar a apropriação destes saberes.

Sobre o papel da escola Kuenzer (1991) revela que:

[...] se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho. Contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital (KUENZER, 1991, p. 26.)

A fala de Kuenzer revela o caráter dual da escola, enfatizando que assim como ela pode estar comprometida com uma educação digna para a formação do trabalhador, pode estar conscientemente e inconscientemente prestando um serviço nefastamente “eficaz” ao capital.

Para a formação do trabalhador e sua qualificação política e social<sup>12</sup> é imprescindível que este tenha acesso a uma compreensão de mundo crítica, a capacidade técnica aliada ao saber teórico como instrumento de luta para a superação das dualidades cristalizadas pela estrutura capitalista da sociedade:

---

<sup>12</sup> O conceito de qualificação é um conceito em disputa, polissêmico, possui um significado construído historicamente, portanto com um caráter inacabado, que neste caso, aparece como processo através do qual as subjetividades individuais e coletivas se enriquecem, apropriando-se das forças sociais existentes e dos conflitos, estimuladas pela busca da superação de desigualdades exigidas pelas necessidades históricas de desenvolvimento humano, contrapondo-se a noção de competência que, segundo as perspectivas do capital, é assumida como a expressão de uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista (RAMOS, 2006, págs. 37 a 41).



teoria X prática, saber técnico X saber intelectual, pensamento X ação, elite X povo etc.

Para tal, é necessário buscar a superação do modelo que “ensina a fazer” sem o domínio da ciência sobre o trabalho próprio da “Pedagogia da fábrica” ou “Pedagogia capitalista”, que promove o aprendizado de um conjunto de técnicas e informações em descompasso, minando qualquer possibilidade de apreensão de um trabalho em sua totalidade (FRIGOTTO, 2003).

O saber socialmente produzido, incluindo o saber sobre o trabalho, é um direito do trabalhador e é essencial para que ele possa ter acesso não somente à obtenção de condições dignas de sobrevivência, é um direito que lhe deve proporcionar o usufruto dos benefícios culturais, lúdicos e sociais do processo produtivo. (KUENZER, 2007).

A construção e a consolidação de uma educação com base humanizadora e emancipadora em sua dimensão política devem pressupor a luta dos trabalhadores e a transformação da sociedade como um movimento de “*travessia*”.

No âmbito das instituições públicas de ensino, considerando sua dimensão pedagógica integrada à dimensão estrutural e operacional significa dizer que um dos *fronts* dessa luta é a garantia de condições dignas, e não “mínimas” de funcionamento<sup>13</sup>.

A perspectiva de superação de uma formação profissional *stricto sensu* tal como é exigida pelo mercado, é uma das frentes para a contra-hegemonia do modelo societário vigente.

O ideário de que há emprego, mas “faltam trabalhadores capacitados” como, frequentemente alardeia a mídia tradicional, não passa de um mascaramento de algo que é organicamente engendrado na lógica capitalista que é a exclusão, ou seja, o mercado não é capaz de absorver toda a força de trabalho que está à disposição.

---

<sup>13</sup> As políticas educacionais recentes têm revelado que para os Estados da federação, o mínimo a ser investido na educação com base na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96 de 25% de sua receita tem funcionado como o máximo, ou seja, dificilmente se investe mais do que é exigido legalmente.

É importante destacar que a Educação Profissional com base humanizadora nada tem a ver com a formação profissional aligeirada, marcada por características de “treinamento ou adestramento” difundidas por instituições de ensino, que atuam sob a égide da formação unicamente instrumental e utilitária, mas sim com a formação omnilateral do trabalhador (intelectual, física, psíquica, profissional, cultural, e lúdica (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2005).

[...] 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 (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2005, p.35 apud MOURA, 2007).

A integração entre o **trabalho**, enquanto categoria ontológica, unindo a produção intelectual e a técnica, a construção do **conhecimento científico** para a compreensão e transformação da sociedade, **a cultura** nas suas múltiplas determinações, e inter-relações tendo como pano de fundo as questões próprias da diversidade, dão base para o resgate do sentido de formação integral do homem, omnilateral (intelectual, física, psíquica, profissional, cultural e lúdica) de desenvolvimento de todas as suas potencialidades enquanto sujeito capaz de pensar sobre sua condição e de buscar mecanismos para superar as limitações impostas pela vida em sociedade.

Esta integração seria uma forma de agir contra a cultura da formação unilateral, que possui fins de manutenção e reprodução de uma sociedade desigual, que tem como pressuposto uma formação dual, negligenciadora da educação como direito de todos, e como possibilidade de levar o educando a pensar sobre outras formas de viver (NOSELLA, 2004).

Gramsci deixou uma contribuição valorosa sobre a formação do homem numa perspectiva humanizadora, uma formação orgânica que nos proporcionasse desenvolver a capacidade de sermos dirigentes, não de forma condicionada à ocupação de cargos de dirigência, mas principalmente, relacionada à nossa capacidade de dirigir e de controlar quem dirige. Denunciou a crise pelo qual passava a organização da estrutura e do programa escolar no contexto italiano, ressaltando que a dualidade na educação, a divisão entre uma escola de cunho

clássico e outra de cunho profissional expressava, sobretudo, a divisão de classes (GRAMSCI, 1988)

Neste sentido, diferenciou a escola de cunho “desinteressado” daquela de cunho “interessado”, onde a primeira é a que se caracteriza pelo saber não utilitário, necessário ao desenvolvimento das amplas capacidades humanas, uma escola verdadeiramente formativa, e a segunda relaciona-se com um tipo de escola com fins pragmáticos, imediatos e predominantemente utilitários. (GRAMSCI, 1988).

Esta educação dualista, diz Gramsci, confere uma marca social à escola:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental (GRAMSCI, 1988, p.136).

A partir da compreensão do sentido de superação da dualidade na educação e da formação humana em Gramsci, afirmamos que esta relação entre o pensar e o fazer seja a base do projeto de Ensino Integrado que necessita ser materializado no projeto político-pedagógico das escolas, na organização curricular, mas, principalmente nas práticas cotidianas do universo escolar, para que o trabalho seja compreendido como práxis humana e como práxis produtiva, para que não haja dissociação entre a formação geral e a formação para o trabalho.

Recentemente, um artigo de Nosella (2009), recuperando a história do Ensino Médio no Brasil e os graves problemas que esta etapa da educação básica tem enfrentado não só do ponto de vista de sua identidade, mas em sua concepção e materialização, propõe que se busque um princípio pedagógico que o norteie a fim de que a formação dos educandos tenha um caráter humanístico “culturalmente desinteressado”, sem estimular precocemente a profissionalização. Neste texto, Nosella defende a tese de que: *“O trabalho como produção coletiva da existência humana é o princípio educativo geral de todo o sistema escolar”* (NOSELLA, 2009, págs. 01 e 04).

O autor explica ainda que este princípio assume duas dimensões no processo de ensino-aprendizagem: a primeira por ser base organizacional do processo e a segunda por se constituir na razão de ser do processo escolar, na finalidade da educação, em que a partir dela os saberes que serão trabalhados durante a trajetória educacional serão convertidos, selecionados e sistematizados.

Nosella ainda faz uma distinção entre princípio educativo e princípio pedagógico:

A tese deste texto me levou a preferir o termo “pedagógico”, pois se o princípio educativo se aplica indistintamente a todo o sistema escolar, o princípio pedagógico caracteriza a especificidade metodológico-escolar de cada fase do ensino. Assim, “princípio educativo” não é sinônimo de “princípio pedagógico”: o primeiro é um conceito mais amplo que se aplica a todo o processo educativo, o segundo é a especificidade pedagógica que diferencia cada etapa do sistema escolar (NOSELLA, 2009, págs. 10 e 11.)

Este texto nos traz uma importante contribuição no sentido de problematizar sobre a real missão do Ensino Médio: se este deve estar relacionado a uma formação humanística geral e “desinteressada”, dando tempo ao jovem, para que num processo de amadurecimento, faça suas escolhas profissionais *a posteriori*, ou se a profissionalização deve ser inserida ou integrada a essa formação geral, se profissionalização é algo independente da escolarização e assim por diante.

Essa reflexão colabora para que possamos enxergar o Ensino Integrado não somente a partir de uma mera junção de saberes, mas como uma concepção de ensino com base dialética, na qual categorias como práxis e totalidade são fundamentais.

Também nos abre mais um viés de discussão, sobretudo para compreensão de que não só na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é que se deve valorizar o trabalho como princípio educativo, mas em outras modalidades e formas de oferta do próprio Ensino Médio não profissionalizante. Atribuir o princípio educativo do trabalho somente à Educação Profissional integrada ao Ensino médio poderia se constituir numa redução deste princípio. Considerar este princípio também como princípio pedagógico pode significar uma nova forma de compreender a organização dos processos de formação escolarizada do trabalhador.

### **1.3.2 A integração entre trabalho, ciência, cultura**

A integração entre trabalho, ciência e cultura, enquanto eixo estruturante de uma organização curricular integrada é um dos aportes ao projeto de educação

ampla baseada na integração. É um dos pilares de sustentação referente ao desenvolvimento da educação politécnica.

Ao falarmos sobre integração e recorrendo então ao objeto deste estudo a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional nas suas dimensões de conteúdo e de forma, nos questionamos sobre o que é integrar, afinal? O princípio tratado aqui deve ser compreendido como o resgate de uma formação humana com vistas ao desenvolvimento do homem em suas múltiplas capacidades, do pensar sobre sua condição, na busca de mecanismos para a superação das limitações econômicas, sociais e culturais impostas pelas relações de classe, possibilitando o acesso a saberes que nos levem a pensar sobre outras formas de viver.

Neste contexto a integração entre trabalho, ciência e cultura defendida como base para o Ensino Integrado foi compreendida como a integração entre teoria e prática, entre o saber propedêutico e o saber técnico, posto que estas duas dimensões são indissociáveis, já que a teoria sem aplicabilidade e a prática sem as bases teóricas tornam-se esvaziadas, e a produção humana deve pressupor pensamento-reflexão-ação.

O projeto de *escola unitária*<sup>14</sup> coloca-se como alternativa para a educação de cunho tradicional e positivista historicamente estabelecida, mas também como importante caminho para a travessia para o socialismo, como afirmam os autores:

[...] 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 (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43).

A integração entre o trabalho enquanto categoria ontológica, unindo a produção intelectual e técnica, a construção do conhecimento científico para a compreensão e transformação da sociedade, e a cultura nas suas múltiplas determinações, e inter-relações dão base para o resgate do sentido de formação

---

<sup>14</sup> Para Gramsci a Escola Unitária se configura como: [...] “uma escola única de cultura geral humanística, ‘no sentido amplo e não somente tradicional’ [...]. Esse sentido amplo corresponde a uma identificação com: [...] “com a concepção de uma cultura e de um modo de vida modernos, ligados aos novos sistemas de produção, e com isso se conecta à ideia de uma atividade prática embebida de caráter científico e de uma ciência capaz de produzir etc. É no liceu que deve começar o estudo do método científico, um estudo criativo e não somente receptivo” (MANACORDA, 2008, págs. 171 e 175). Trataremos do projeto de escola unitária em uma seção específica deste capítulo.

integral do homem, omnilateral (intelectual, física, psíquica, profissional, cultural, e lúdica) de desenvolvimento de todas as suas potencialidades enquanto sujeito capaz de pensar sobre sua condição e de buscar mecanismos para superar as limitações impostas pela vida em sociedade. Analisando a categoria trabalho, Ramos (2005) infere:

Por isto o trabalho é uma categoria ontológica: inerente à espécie humana e primeira mediação na produção de bens, conhecimentos e cultura (LUKÁCS, 1978). Numa segunda dimensão está o trabalho nas suas formas históricas, que na sociedade capitalista caracteriza-se como trabalho assalariado (RAMOS, 2005, p.108).

Manacorda (1991), ao fazer uma análise sobre a possibilidade de haver um “projeto marxiano” de educação em seu livro *Marx e a Pedagogia Moderna*, visualiza nos escritos de Marx, uma preocupação que não era central em sua discussão, mas que revelava um pouco do que ele pensava ser necessário para a formação do homem novo. Marx percebia que a divisão do trabalho tinha um caráter unilateral e que união do ensino e do trabalho produtivo poderia contribuir para superar uma formação dicotômica, acreditava que o ensino politécnico seria capaz de dar condições aos indivíduos de participarem da totalidade da vida social.

A integração proposta por Marx incluía o trabalho produtivo remunerado, o ensino intelectual, a educação física e o “adestramento” politécnico ou tecnológico, que significaria a apreensão dos fundamentos científicos gerais dos processos de produção, porém, segundo Manacorda:

Marx, ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, exclui, no entanto, qualquer instrução desenvolvida na fábrica *capitalista*, tal como essa se apresenta, porque para ele a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que unicamente pela intervenção política (que não se reduz apenas às medidas imediatas e “insuficientes”) poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora (MANACORDA, 1991, p. 21).

A integração entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como os saberes produzidos e legitimados na sociedade historicamente pela necessidade do homem em compreender os fenômenos naturais e sociais do qual faz parte, e a cultura como a síntese do diverso, das diferentes formas de criação, de viver e

pensar dos sujeitos, constituída pela marca específica de cada grupo social, são dimensões que se opõem a uma formação unilateral de educação subalternizada a fins de manutenção e reprodução de uma sociedade desigual, que tem proporcionado uma formação dicotômica, determinando aquilo que uns podem aprender e outros não, negligenciando a educação como direito de todos ao acesso a saberes da e para vida (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004).

### 1.3.3 O princípio da politecnia e o projeto de Escola Unitária

O conceito de politecnia e a possibilidade de se construir um modelo de escola unitária também servem de aporte para o Ensino Integrado. A concepção de **politecnia** está relacionada à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, o que significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo (MOURA 2007).

Sobre isto Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) dizem que

[...] por conseguinte, 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 (FRIGOTTO; CIAVATTA; e RAMOS, 2005, p.35).

Tal conceito contrapõe-se ao conceito de **polivalência**, que remete a execução de várias tarefas desarticuladas, fragmentadas, nas quais o trabalhador não consegue atribuir um sentido de completude ao que faz, não compreende em que bases estão assentadas, e menos ainda o conjunto de intencionalidades que permeiam a execução das mesmas (OLIVEIRA, 2005).

Um grande problema decorrente da incompreensão sobre a essência do conceito de politecnia é a redução do conceito à ideia da simples preparação para o trabalho, de forma a atender as exigências do mundo da produção industrial e a desespecialização que se contrapõe ao que o próprio Marx defende para o processo educativo e suas implicações e integração para o mundo produtivo, que é o exercício de uma profissão como dimensão política, para além da formação estritamente profissionalizante (GONÇALVES, 2006). Em síntese, de acordo com

Ramos (2009) a educação politécnica / *tecnológica*<sup>15</sup> deve ser compreendida como educação unitária e universal como forma de superação da dualidade entre a cultura geral e a técnica entendendo Ensino Unitário como síntese do diverso e não como único modelo a ser implementado, unidade na diversidade (PARÁ, 2009).

A escola, especificamente trabalhando a partir da perspectiva da integração, é responsável por estabelecer nexos entre os saberes difundidos e construídos por ela, pela conversão do saber científico em saber escolar, em aproximar as ciências de referência e as disciplinas escolares, que através da transposição didática, “converte o saber sábio como objetivo de ensino” (ASTOLFI e DEVELAY apud SAVIANI, 2006b).

Constitui-se como uma reflexão epistemológica ou epistemologia escolar a compreensão dos principais conceitos de uma dada disciplina e as relações entre eles através das leis e teorias, no sentido de proporcionar aos alunos elementos para a solução de questões científicas e técnicas do cotidiano propiciando-lhes capacidade para tomar atitudes e desenvolver o seu pensamento (SAVIANI, 2006b).

Em seus estudos sobre a concepção de politecnicidade no projeto socialista de educação para Moçambique, apresentada pela então FRENTE DE LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE (FRELIMO), entre 1983 e 1982<sup>16</sup>, Gonçalves (2006) pode compreender que a politecnicidade é uma espécie de ligação entre a teoria e prática enquanto princípio pedagógico, que no processo de formação humana deve integrar a escola e o trabalho produtivo, a fim de compreender e transformar a sociedade.

Apesar de este princípio ser defendido para a escola moçambicana, o texto de Gonçalves (2006) revelará que o entendimento de seus proponentes, os organizadores da educação de Moçambique era limitado, principalmente pelo próprio entendimento sobre trabalho e sobre a relação teoria e prática no processo educativo (GONÇALVES, 2006).

---

<sup>15</sup> Conceito este que na Educação Profissional será a equivalente à **educação politécnica**, ou seja, uma educação comprometida com a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica, uma educação que contribua para o domínio por parte do trabalhador dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

<sup>16</sup> Para aprofundamento sobre esta experiência de Moçambique da tentativa de construir uma educação politécnica, ver Gonçalves (2006).



O objetivo do projeto de educação politécnica em Moçambique, de base socialista, era de formar o homem novo, revolucionário, livre do obscurantismo, da superstição, capaz de desvincular-se da mentalidade burguesa e construísse uma sociedade socialista. Neste sentido, o Estado moçambicano chegou a decretar a nacionalização da educação escolar, sob o argumento da democratização ao seu acesso (GONÇALVES, 2006).

A reflexão em torno do conceito de politecnia nos remete também a mais duas reflexões: sobre a possibilidade de construção de um programa marxiano de educação e as possibilidades da escola unitária com base nas ideias de Gramsci.

Souza Junior (2008) escreveu sobre o programa marxiano de educação e explicou que, apesar de Marx não ter elaborado um conjunto de diretrizes e princípios para um projeto de educação específico, o que caracteriza esse programa é a existência de uma profunda discussão em Marx sobre o trabalho como práxis humana, uma perspectiva com elementos para a reflexão dessa integração entre o pensar e o fazer enquanto transformação, prática política.

Abordou também a discussão sobre as categorias, trabalho e práxis, a partir daquilo que chamou de “síntese do programa”: o trabalho, a escola e a práxis político-educativa, esta que é elemento central para Souza Júnior, na construção e consolidação de uma educação de base socialista, unitária, na qual o tempo de trabalho, mesmo abstrato não diminua a importância da práxis político-educativa na vida do homem, pois a educação não pode se resumir apenas em trabalho na sua dimensão abstrata (SOUZA JÚNIOR, 2008).

É pelo viés desta abordagem, que podemos compreender a impossibilidade de a escola tradicional educar numa perspectiva emancipatória e transformadora, pelo fato de que ela é um modelo que favorece a dualidade na educação e cristalização de dicotomias como capital X trabalho, saber X fazer, conhecimento X verdade, trabalho intelectual X trabalho manual, dirigentes X subalternos, entre outras.

Como expressão de uma educação burguesa, a escola tradicional tem se caracterizado como espaço privilegiado de formação para a sociabilidade, a docilidade, e a manutenção de sua hegemonia, tudo isto resultado de um processo acelerado de precarização do ensino, provocando sua redução à mera transmissão

de conhecimentos desconexos e superficiais desarticulados da totalidade da qual fazem parte, e conseqüentemente desinteressantes aos olhos e mentes dos educandos. A escola unitária, desta forma, com base na ideologia e no modelo de sociedade socialista, seria um projeto alternativo de educação-formação (OLIVEIRA, 2005).

Tendo como referência sua reflexão sobre as questões pedagógicas da escola e a experiência vivida na União Soviética e o modelo da escola única de trabalho, e ainda, como referência quanto à estrutura de seriação e organização inspirando-se na escola clássica na Itália, Gramsci optou por defender a construção de uma *Escola Unitária*. Esta escola ficou caracterizada por ser única, de cultura geral e humanística tendo como finalidade: *“introduzir, na vida social, os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente”* (MANACORDA, 2008, p. 171).

A *Escola Unitária*, para Gramsci, deveria ser financiada pelo orçamento público estatal para ampliação das estruturas prediais, material didático, e quadro docente. A seriação da escola clássica italiana, que o inspirou, era constituída de quatro níveis: elementar, ginásio, liceu e universidade, sendo que apenas na universidade haveria a iniciação à teoria e prática profissional, na *Escola Unitária* os três primeiros níveis: elementar, ginásio e *liceu*<sup>17</sup> seriam reorganizados em métodos e conteúdos. A “carreira escolar” ficaria assim disposta: nível elementar em três ou quatro anos, nível do ginásio em quatro anos e liceu em dois anos, *Escola Unitária* teria o equivalente a dez anos de duração diferentemente dos treze anos da escola italiana na época. Desta forma o início da vida escolar seria aos seis anos e a conclusão da *Escola Unitária* entre quinze e dezesseis anos. (MANACORDA, 2008).

O liceu (escola média) se configurou como o nível árduo no que concerne a organização metodológica e didática, pois era necessária uma continuidade e não um salto do educando para a universidade. Neste sentido classificou a *Escola Unitária* como escola ativa que em seu auge deveria se tornar criativa, liberta das

---

<sup>17</sup> De acordo com Manacorda (2008, pg.172): *“(Se, mais tarde, ele fala de ‘elementares e médias’, o significado dos termos permanecerá o mesmo: ‘médias’ quererá dizer então ‘ginásio-liceu’).*

formas mecânicas e puramente receptivas de aprendizagem e propiciadora de autonomia didática e intelectual. (MANACORDA, 2008).

A Escola Unitária, ativa e criativa pressupõe a participação do aluno no processo de aprendizagem, rejeita o espontaneísmo, o professor exerce uma função de “controle e orientação amigável”, desenvolvendo atividades como seminários, no espaço da biblioteca, laboratórios etc. como uma forma de iniciação profissional. Gramsci propõe que na *Escola Unitária* que o primeiro nível seja mais ativo e o segundo mais criativo voltado à orientação profissional e à universidade. Gramsci ao pensar integradamente escola e vida não poderia deixar de pensar integradamente em instrução-profissão (MANACORDA, 2008).

A *Escola Unitária* é, portanto, a escola do trabalho manual e intelectual, que une humanismo e estudos relacionados à profissão, pois para Gramsci: “*nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho [...]*” (MANCORDA, 2008, p. 177).

A análise de Nosella (2004) sobre esta questão é a de que o trabalho se torna princípio educativo tanto na formação “desinteressada” que ele chama de escola unitária quanto na escola imediatamente produtiva profissionalizante, e que a primeira condição é de que deve existir uma relação vital e orgânica entre Escola Unitária e Sociedade Unitária, imprimindo um novo conteúdo à cultura e à sociedade. Intitula a proposta de *Escola Unitária* de Gramsci como um projeto político coordenado pelo Estado, não se trata apenas de uma reforma educacional abstrata. (NOSELLA, 2004, p.168).

Para Gramsci, a unitariedade perante um Estado que não represente a maioria dos alunos deve ser um trabalho de busca do professor, por meio de uma prática social e profissional com vistas a um outro Estado: “[...] *paralelo (ou antitético), isto é, pelo Partido (sic!) mais avançado que representa o mundo do trabalho.*” (NOSELLA, 2004, p. 173).

Mas se a escola unitária fundamenta-se no socialismo, quais seriam as possibilidades de se implementar um projeto, uma concepção de educação de cerne socialista numa sociedade cujo modo de produção, apesar das cíclicas crises estruturais, é o capitalismo? Oliveira (2005) discute as reais possibilidades de se

construir dentro do modelo societário vigente, um projeto educacional que se oponha à lógica do desenvolvimento capitalista.

O autor, a princípio, nega essa possibilidade, pelo fato de a escola ser atravessada pela lógica cultural do capital, numa relação íntima, não como um mero instrumento de reprodução, mas pelo fato de os sujeitos nela compreendidos estarem inseridos nesta lógica, portanto, não só a democratização do acesso de todos aproximará este modelo de escola da escola unitária. Para reforçar essa ideia, Oliveira ressalta que:

A escola não é reflexo, ela é a própria sociedade. Ela não cria uma nova sociabilidade, ela está estruturada em uma nova sociabilidade determinada pela nova forma de luta de classes, na qual o capital ao reinventar a sua relação com o trabalhador, o colocou em uma perspectiva de perda de sua identidade enquanto classe antagônica ao capital (OLIVEIRA, 2005, págs.10 - 11).

De fato a possibilidade de uma educação para a formação integral do homem, politécnica, não encontra entusiastas nem mesmo entre aqueles que dela precisam, pois a cultura do valor vigente é a do imediatismo, daquilo que pode dar respostas, ou retorno imediato, baseado no individualismo social e econômico, no valor do conhecimento apenas como moeda de troca, e na afirmação dos sujeitos enquanto proprietários de bens de consumo e do enquadramento na lógica do *status quo*.

Apesar disso, a escola é entendida como um importante agente de transformação, pois ela é um espaço de contradição, porém, convém que não percamos de vista que a sociabilidade capitalista impõe limites, que ocasionam entraves que não possibilitam que a escola avance para além do que vem sendo historicamente (OLIVEIRA, 2005).

Refletindo um pouco sobre a ligação entre projeto de sociedade, projeto de educação e projeto de homem, Nosella (2004) aponta como grande preocupação de Gramsci, a preparação dos sujeitos para o exercício do poder em um futuro Estado Proletário, acerca do conceito de “desinteressado”:

Cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas, que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até a humanidade inteira (NOSELLA, 2004, p. 42).

O saber, nesta perspectiva, está para além do utilitarismo, daquilo cuja aplicação interessa a um determinado fim, é desinteressado por possuir um carácter de formação ampliada para além do conhecimento unilateral, cujo maior exemplo de formação desinteressada é Leonardo Da Vinci, que transita com muita intimidade por diversos campos do conhecimento, em meio a livros, pincéis, telas e protótipos (NOSELLA, 2004).

Finalmente, cabe dizer que para a materialização de um novo projeto educativo, principalmente dentro de uma perspectiva socialista seja construído, é necessário se fazer a “travessia” para o socialismo, pois os valores impressos na escola unitária precisariam ser hegemônicos também na estrutura da sociedade (OLIVEIRA, 2005).

#### ***1.4. A compreensão do Ensino Integrado a partir das categorias práxis e totalidade***

Após a caracterização do Ensino Médio Integrado e das suas bases teóricas e princípios orientadores, buscaremos qualificar este estudo mediante a abordagem de duas categorias analíticas para compreensão do projeto político-pedagógico do ensino integrado, favorecendo a posterior análise acerca da relação conteúdo e forma na educação na perspectiva da integração.

A práxis e a totalidade emergem como categorias fundamentais para viabilizar um olhar aproximado sobre os elementos que envolvem a integração entre trabalho e educação, entre teoria e prática, entre parte-todo e entre forma e conteúdo no Ensino Integrado. Como lentes de aumento, essas categorias nos possibilitarão dialogar com os documentos da pesquisa, sobretudo, considerando que o Ensino Integrado como forma de oferta e como conteúdo promete fazer o enfrentamento de dualidades históricas, como trabalho manual X trabalho intelectual, teoria X prática, conhecimento propedêutico X conhecimento técnico etc.

##### **1.4.1 A práxis**

Sobre a categoria práxis, Vásquez (1976) a conceitua como uma atividade prática que faz e refaz as coisas, transmuta uma matéria ou uma situação, com

aporte na concepção marxista sobre a filosofia da práxis, como atividade real, transformadora e revolucionária

[...] como filosofia da práxis, o marxismo é a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo”. Como teoria, não apenas se acha correlacionado com a práxis, revela seu fundamento, condições e objetivos, como também tem plena consciência dessa relação e, por isso, é um guia da ação (VÁSQUEZ, 1976, p. 178).

Uma educação profissional que vise formar trabalhadores para a atuação efetiva na sociedade não pode deixar de buscar as bases para o fazer pedagógico a partir da unidade entre teoria e prática, pois o contrário estaria perpetuando a separação entre conhecimento, prática e transformação, entre os saberes específicos que a teoria pode proporcionar e que somente a prática pode materializar neste caso a prática serve como critério de verdade da teoria.

As experiências vivenciadas em instituições que trabalham com esta modalidade de ensino revelam a dificuldade de organizar uma proposta educacional e um currículo escolar dentro da perspectiva de integração entre teoria e prática, em que os educandos tenham acesso não somente à formação profissional, mas também à elevação da escolaridade. Isto se dá, dentre muitos fatores, pela não integração dos saberes das áreas relacionadas à base comum do currículo<sup>18</sup> com a parte específica do curso técnico, disputas de poder envolvendo os docentes das duas “áreas”, ou mesmo a não exigência por parte do mercado de cursos que realizem essa integração, pois a dimensão técnica experimental por si bastaria para a ocupação dos postos de trabalho ofertados.

A partir do conceito de práxis como unidade entre teoria e prática e a integração entre conhecimento, prática e transformação, é pertinente destacarmos a prática social como uma de suas dimensões. Sobre isto recorreremos ao pensamento de Mao Tse Tung:

A prática social dos homens não se limita à atividade de produção. Ela apresenta ainda muitas outras formas: luta de classes, vida política, domínio da ciência e da arte,

---

<sup>18</sup> Uma das questões levantadas por esta pesquisa é sobre a ideia de que o Ensino Integrado não se resume apenas às questões curriculares. Entretanto, daremos mais ênfase à esta discussão posteriormente.

participa da vida prática em sociedade em suas múltiplas dimensões. (TUNG, 2009, p. 13).

A prática limitada à atividade produtiva entra em confronto com a ideia de que o trabalho, a atividade prática de criação e transformação da realidade, é uma ação que deve ser pensada, tal como anuncia Vázquez:

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade (VÁZQUEZ, 2007, p. 222).

É pressuposto fundamental para a oferta da Educação Profissional que as posturas pedagógicas sejam orientadas para a formação do trabalhador para a práxis social e política, o que não corresponde ao aprendizado de técnicas desvinculadas de sua dimensão teórica, pois segundo Vázquez nem toda atividade pode ser considerada práxis, mas para que a práxis ocorra à atividade é fundamental, a atividade humana consciente. Sobre isto Vázquez conceitua:

Por atividade em geral entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada (VÁZQUEZ, 2007, p. 219).

A partir desta perspectiva parte-se da ideia de que o trabalhador seja capaz de pensar sobre aquilo que produz, que possa projetar conscientemente o produto, compreendendo as partes e o todo do processo e do produto, suas bases, que estabeleça os fins para alcançar o resultado ideal, negando e transformando uma dada realidade, tendo a partir desta negação a mola propulsora para suas atitudes e posturas de rompimento e construção do novo.

É preciso concluir que a atividade própria do homem não pode reduzir-se à sua mera expressão exterior, e que dela forma parte essencialmente a atividade da consciência. Essa atividade se desdobra como produção de fins que prefiguram idealmente o resultado real que se quer obter, mas manifesta também, como produção o conhecimento, isto é, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante as quais o homem conhece a realidade (VÁZQUEZ, 2007, p. 223).

A partir da compreensão de que a práxis é constituída de uma dimensão teórica e outra prática tendo como finalidade a transformação de uma dada realidade, indicamos as duas dimensões que constituem o ensino integrado: **enquanto conteúdo** (integração de saberes, exercício da práxis, concepção de ensino) e **enquanto forma** (as formas de organização do currículo integrado em si e as formas de oferta da Educação Profissional em consonância com as bases legais vigentes). Estas dimensões têm um papel estratégico de enfrentamento à dualidade da educação brasileira sob a orientação da ideia de integralidade.

Para se constituírem como práxis, teoria e prática ao se articularem devem possuir um fim: a humanização, a ampliação das capacidades humanas de intervenção no mundo concreto, a teleologia, que desta forma se constitui como conteúdo da práxis.

A teleologia se diferencia da atividade puramente cognoscitiva, pois esta última por si só não impulsiona a ação, não exige que ela ocorra. A atividade teleológica por sua vez, atua sobre uma realidade que ainda não existe, é algo projetado para o futuro, mas que exige a ação e a materialização de um objetivo real. Apesar desta diferença, esses dois tipos de atividade possuem uma relação de indissociabilidade, pois a ação concreta pressupõe o conhecimento da realidade. Assim: *“A Atividade cognoscitiva e a teleológica dissociadas não são atividade objetiva real, práxis, são apenas atividades”* (VÁZQUEZ, 2007, p.225).

Ao se defender práticas formativas para a Educação Profissional que tenham como horizonte a formação do trabalhador para a práxis política e social, além da práxis produtiva, defende-se a ideia de mudança, de superação das relações de exploração do modo de produção capitalista, defende-se uma formação para que o sujeito relacione-se com as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais da sociedade. Isso se expressa:

Na mediada em que sua atividade toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais e inclusive a sociedade inteira, pode ser denominada práxis social (VÁZQUEZ, 2007, p. 231).

A práxis, no entanto, não encontra solo fértil para se constituir em nossa sociedade capitalista, pois as relações que são estabelecidas neste contexto são construídas e também remetem a muitas contradições.



Sobre a prática e a contradição Mao Tse Tung nos ensina que as transformações, sejam elas sociais, econômicas e culturais ocorrem no seio das contradições, no seu desenvolvimento, que é na observação e na análise desses processos que se deve buscar a sua resolução e ou superação, precisamos conhecer sua particularidade para compreender sua essência (TUNG, 2009).

É nas relações de contradição que reside o potencial transformador de uma dada realidade, e é no interior dessas relações que a práxis social e a práxis política podem se materializar mediante a ação consciente do homem.

Em um sentido mais restrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política (VÁZQUEZ, 2007, p.231).

Somente a oferta de educação com bases pragmáticas tratam teoria e prática de forma dicotômica, reconhecendo como verdadeiro apenas aquilo com finalidade utilitária, subordinando a verdade à utilidade, valorizando apenas a eficácia ou êxito da ação do homem, a prática como ação subjetiva do indivíduo como forma de satisfazer seus interesses, tendo como critério da verdade unicamente o êxito. Contrapondo-se ao pragmatismo, o marxismo valoriza a atividade material, objetiva, transformadora, o verdadeiro como reprodução espiritual da realidade que corresponde a interesses coletivos considerando o ponto de vista histórico-social (TUNG, 2009).

O estabelecimento de práticas formativas inovadoras e transformadoras é um dos pilares que sustentam a contribuição do ensino integrado como estratégia para construção de uma Educação Profissional de qualidade social, objetivamente humanizadora.

O Ensino Integrado tem por objetivo a formação de trabalhadores para uma determinada habilitação técnica articulada ao processo de elevação da escolaridade destes sujeitos, atuando como tentativa de rompimento com a lógica predominante do “saber-fazer” que tem exercido uma forte influência nos processos de formação do trabalhador. Esta lógica desconsidera o educando como ser histórico-social, que vive mediante múltiplas relações e determinações, processo no qual a práxis possui papel central.

Esta preocupação unicamente com o “saber-fazer” está relacionada à lógica das competências, que objetiva um tipo de formação que tem como pressuposto a valorização da individualidade, da “autonomia” para resolver com rapidez e êxito as situações do cotidiano, porém, dentro dos limites impostos pelo empregador, ou seja, é necessário saber um pouco mais além do que se precisa para um determinado ofício, mas não o suficiente para a compreensão das suas bases científico-econômicas e sociais, para consciência sobre si mesmo e suas relações de classe. (RAMOS, 2006).

A lógica das competências e a forma como ela remete à formação do trabalhador são confrontadas por Ramos, quando esta define formação humana como:

“O processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência. (RAMOS, 2006, p 26).

As políticas oficiais dos anos 1990 tinham como referência a lógica das competências, marcando assim a emergência de uma noção que passa a ser estruturante na definição das políticas e práticas de Educação Profissional oriundas dos organismos oficiais brasileiros.

“A partir da noção de competência, um novo discurso sobre formação profissional se apresentou prometendo ser capaz de responder às exigências da sociedade, dos indivíduos e do mercado de trabalho o qual demandava novas práticas formativas. Nessa perspectiva, a formação assume como finalidade capacitar indivíduos para que tenham condições de disponibilizar durante seu desempenho profissional os atributos adquiridos na vida social, escolar, pessoal e laboral, preparando-os para lidar com a incerteza, com a flexibilidade e a rapidez na resolução de problemas”. (KUENZER, 2000).

A ligeireza que se passou a exigir do trabalhador no cumprimento de determinadas tarefas atrelada a capacidade cognitiva e intelectual de solucionar problemas, tende a valorizar ainda mais o saber-fazer, que conforme abordamos anteriormente não constitui práxis, é apenas atividade prática cujo conteúdo é esvaziado de sentido.

A lógica pragmática evidenciada pela Pedagogia das Competências constitui um tipo de abordagem a ser superada pelo projeto de Ensino Médio Integrado.

A escolarização tem um papel fundamental na superação da predominância do saber técnico sobre o propedêutico, na formação do trabalhador na e para a práxis, pois é na transposição da simples dimensão instrutiva tão difundida nas instituições preocupadas apenas com o treinamento de mão-de-obra, na qual o saber escolar é colocado *versus* a experiência do trabalho, que pode ser construído o caminho para a travessia para outra forma de organização da sociedade.

Acácia Kuenzer (2009) em seu livro *a Pedagogia da Fábrica* caracteriza os papéis dos trabalhadores no processo produtivo, as limitações, no que tange ao acesso ao conhecimento teórico e sistematizado sobre seu objeto de trabalho, a hierarquização na estrutura organizacional da fábrica e a relação disto com os processos formativos e a qualificação dos operários.

Ela demonstra em sua pesquisa, a relação entre grau de instrução e grau de qualificação da tarefa realizada, e a relação mediante a complexidade da tarefa, ou seja, quanto mais simples, menos exigência de experiência ou instrução, e quanto mais complexa, mais necessária a escolarização, em síntese basta que o trabalhador saiba o mínimo, pois o resto fica por conta do trabalho pedagógico da empresa. O que pode ser percebido na fala da autora:

A experiência anterior é valorizada nas seleções pelo fato de que o trabalhador já possui um saber necessário ao encaixe na organização capitalista da fábrica, já no trabalho em si ela não é de tanto valor, pois parte-se do pressuposto de que as tarefas de menor valor podem facilmente ser apreendidas durante o processo de trabalho (KUENZER, 2009, p. 132).

Reforçando o que Mao Tse Tung (2009) fala sobre a dimensão transformadora que reside na particularidade das contradições, é diante das condições de exploração na fábrica e do controle do acesso ao saber, que o trabalhador vai despertando para necessidade de conhecimento sistematizado, para a melhoria da sua condição. Isto se expressa quando o operário percebe que domina os saberes práticos que seu “superior” o engenheiro também domina, com a diferença que os saberes deste último é amparado pelo domínio teórico-científico que pressupõe sua ação experimental. Sobre isto Kuenzer resume:

[...] são as próprias relações de produção com sua pedagogia peculiar que ensinam ao operário como valorizar o seu saber, fazendo-o percebê-lo como insuficiente e levando-o, assim, a aspirar à posse do saber teórico, tanto de caráter profissional como de caráter geral. O operário vê nessa aquisição uma forma de superar sua condição de exploração, e tanto é procedente essa percepção que o capital procura de todas as formas controlar o acesso ao saber (KUENZER, 2009, p.147).

Sinteticamente a categoria práxis nos ajuda a enxergar o Ensino Integrado como algo que pressupõe a unidade entre teoria e prática, relação na qual o conhecimento teórico sistematizado mediante a materialização da prática por meio de uma ação consciente do homem assume como finalidade a transformação da sociedade. Neste sentido, ancorando-se na teleologia como conteúdo da práxis, a formação do trabalhador deve se constituir na e para práxis social e política.

Apesar da contribuição da categoria analítica práxis para a compreensão e análise em torno de nosso objeto de pesquisa, não há como trabalhar com a ideia de integralidade sem nos referirmos também à relação parte-todo e de conhecimento sobre a aparência e a essência dos fenômenos, principalmente no que concerne os processos relacionados à educação. Para dar mais forma e ampliar nossa visão em torno da problemática sobre conteúdo e forma no Ensino Integrado abordaremos a seguir a nossa segunda categoria analítica: a totalidade.

#### **1.4.2 A totalidade**

O estudo desta categoria analítica e a sua relação intrínseca com o projeto pedagógico do Ensino Integrado nos ajudarão principalmente, a compreender o entrelaçamento entre conteúdo e forma, entre integração e desintegração de saberes nesta forma de oferta da Educação Profissional. Isto se justifica porque o estudo desta categoria nos permitirá compreender a relação entre aparência e essência dos fenômenos.

A construção do conhecimento tem por base a dialética da totalidade (KOSIK, 1926) definida como uma teoria da realidade, onde os seres humanos e objetos existem de forma relacionada e não isolada, é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento, no qual o objeto é estudado de forma a concebê-lo na totalidade de suas múltiplas determinações (econômicas, sociais,

culturais etc.), é visto a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, compreendendo a história como processo, a partir de uma dada realidade complexa, aberta as transformações pelos sujeitos sociais (CIAVATTA, 2001).

De acordo com Ciavatta, o todo deve ser compreendido como uma relação intrínseca entre as partes ou dos objetos reais, ou dos sujeitos sociais envolvidos em uma relação dialética, não há como se fundamentar o conhecimento científico/totalidade histórico-social sem relacioná-lo à universalidade do conceito na sua generalidade, mediada pela particularidade de sua concretização em uma realidade social específica (CIAVATTA, 2001).

Na categoria da totalidade, os fenômenos fazem a travessia do singular para serem apreendidos além da aparência, em sua particularidade histórica, qualitativa e quantitativamente, como processos sociais complexos, situados em determinados tempo e local. (CIAVATTA, 2001).

O objeto ou fenômeno problematizado, nas suas múltiplas relações, é condição necessária para conhecer a sua particularidade, a relação daquilo que é aparente com o processo que o determina, partindo do conceito mais simples até os elementos mais concretos, as suas mediações para então chegar à totalidade histórica.

A dialética reconhece duas formas diferentes de conhecimento da realidade, dois graus de compreensão dessa realidade: a **representação** e o **conceito** da “coisa em si”, isto se justifica pelo fato de que os fenômenos e realidade concreta não se apresentam em essência imediatamente, ela vai revelando sua dinâmica, suas relações de determinação dando sustentação à existência de dois tipos de práxis, a utilitária que está relacionada à atividade humana fragmentada, na qual a coisa em si é vista de partes isoladas e desconexas e a vivência do homem limita-se ao mundo das aparências, a pseudoconcreticidade e a práxis histórica na qual se pode compreender a coisa em si em sua essência (KOSIK, 1926).

Na pseudoconcreticidade, aparência e essência se tornam iguais, confundindo-se. Isto ocorre pelo fato de que a essência se manifesta no fenômeno, porém, de forma velada, e a apreensão das conexões necessárias para captá-la exige um *détour*, um desvio, um exercício de decomposição do todo em busca da estrutura omnilateral da coisa.

Para Kosik (1926), é tarefa da dialética romper com o pensamento único, comum, buscar a concreticidade pelo viés do pensamento crítico, tornando aparente o mundo real. A dialética não aceita a reificação do mundo real, como um sequência de eventos aleatórios, prontos, cristalizados, o imediatismo das relações e dos fenômenos:

[...] submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade (KOSIK, 1926, p.21).

A contribuição de Kosik nos impulsiona a compreender que o Ensino Médio Integrado, enquanto forma, constitui-se como a dimensão aparente do fenômeno, e o conteúdo como a essência do fenômeno, e ainda que a transformação deste conteúdo se dá mediante uma relação dialética com a sua essência e não unicamente com a sua forma.

Mesmo quando há o entendimento de que a forma de oferta não determina a concepção de ensino, isso não significará a desqualificação da mesma, ou o seu abandono, deverá servir para que possamos enxergar possibilidades e arranjos diferenciados no que tange à organização da educação profissional livres de condicionamentos.

A realidade, segundo Kosik, é constituída de significados, e cada um de nós ao tentar apreendê-la lança mão de seus saberes, culturas, experiências, memórias etc. para entender este todo indivisível, nós refletimos, avaliamos, projetamos, abstraímos, tematizamos e constatamos a partir de um olhar mais geral, percebemos as coisas como parte de um todo, sem no entanto, buscar sua particularidade, nós acabamos intuindo conexões, há uma sobreposição do pensamento teórico na busca destes nexos, quando de fato só se pode conhecer uma determinada realidade se transcendermos a mera reflexão para a práxis.

Com efeito, não há como partir do pressuposto de que a essência é apreendida quando conseguimos explicá-la, visualizá-la, mas quando nos dispomos a desvendar seu movimento. Assim:

O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e

do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK, 1926, p.37).

Ainda recorrendo a Kosik (1926), existem duas formas de pensar a realidade, a primeira delas é pensá-la como totalidade concreta, um todo estruturado e dialético que pode ser compreendido racionalmente a partir dos nexos estabelecidos pelas partes considerando o movimento do fenômeno, e a outra forma é a de que o conhecimento pode ou não conhecer a realidade em sua totalidade, esta como sendo um conjunto de todos os fatos, atribuindo à totalidade o sentido de tudo, de soma das partes.

Para o autor, entender totalidade como tudo não passa de mística, e esta afirmação nos reporta às experiências educacionais experimentadas por nós durante nossa escolarização, a ciência se transformou em ciências, e aos poucos o saber sistematizado foi se fragmentando, mas ao mesmo tempo constituindo especificidades, esse processo nos parece ter duas dimensões: uma unilateral, quando as ciências se isolam para se expandir e omnilateral, quando se constata que somente a inteireza, o diálogo e a conexão entre elas, contribuem para a apreensão da totalidade do fenômeno.

Lukács defende a tese de que as ciências sociais, e em especial a sociologia advém da necessidade da burguesia de minar as possibilidades de pensar a estrutura da sociedade como um todo, a partir de sua estrutura e contradições, o que é refutado em parte por Coutinho (2008), que diz que esta forma de pensar as “especializações” tem um viés unilateral e problemático pois:

[...] essa divisão científica do trabalho expressa também uma necessidade efetiva do próprio desenvolvimento do conhecimento: a sociedade capitalista, em seu processo evolutivo, foi se tornando de tal modo complexa que os seus vários níveis ganharam objetivamente uma autonomia e especificidade cada vez maiores, demandando assim o aprofundamento de abordagens setoriais (COUTINHO, 2008, p. 97).

Aproximando a contribuição de Kosik ao objeto deste estudo, é possível destacar uma relação em essência entre parte e todo, unidade e diversidade, forma e concepção, pois para ele:

[...] os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (KOSIK, 1926 p.49).

Enquanto referência pedagógica o Ensino Integrado pressupõe práticas formativas coerentes com a sua filosofia, que visam não se restringir às partes, as especificidades (apesar de trabalhá-las), mas focar na necessidade de formação ampla do trabalhador. Compreende-se as partes do processo formativo como aquelas dimensões que explicariam uma didática: os objetivos de ensino, os métodos de ensino, a seleção e a organização dos conteúdos e as práticas avaliativas.

Estes elementos fazem parte de um todo: o processo de ensino e aprendizagem, e do mesmo modo, as experiências de aprendizagem, cada uma delas, só ganha sentido se estiverem relacionadas com o todo, o processo de aprendizagem escolar, que estão articulados aos processos de aprendizagem em geral e que, por sua vez, estão articulados à vida social. É isso que dá sentido aos processos de aprender e de ensinar.

Pensar o Ensino Médio Integrado a partir da categoria da totalidade implica o reconhecimento de que não se configura como integração a simples soma, sobreposição ou sistematização de fatos, noções, fenômenos, conceitos etc., é o movimento de ir e vir, é a conexão de conceitos sob forma de espiral que tende a elucidar e proporcionar a concreticidade.

É de enorme valia para a compreensão da totalidade como categoria estruturante do Ensino Médio Integrado, a valorização e o papel da ciência como instrumento de distinção entre aquilo que é essencial e acessório, e trazendo isto para o processo de formação do trabalhador no que tange à organização e estruturação do ensino, de como a teoria e prática podem se relacionar valorizando e interrogando fatos que possam, em certa medida, contribuir mais efetivamente para a elucidação da realidade concreta do que outros. Em outras palavras, quais saberes e como estes saberes podem estar dispostos no currículo escolar da Educação Profissional, seja na forma integrada ou mesmo na forma subsequente de oferta (KOSIK, 1926).



Coutinho (2008) afirma que Hegel concebe a totalidade a partir de uma relação de autonomia entre as partes, não é uma totalidade indeterminada, assim como no marxismo ela é constituída de forma hierarquizada, cujas partes possuem peso ontológico diferenciados.

Sinteticamente, a categoria da totalidade pressupõe a ideia de que as coisas fazem parte de um todo, uma totalidade concreta mediante a qual não basta apenas fazer intuições sobre o fenômeno, mantendo nosso olhar aprisionado à pseudoconcreticidade, exige o estabelecimento de nexos e conexões entre as partes não como simples soma, mas em busca da apreensão de sua essência.

A importância de compreender a concepção do Ensino Médio Integrado a partir desta categoria, certamente, nos mobiliza a outro olhar sobre a forma como este ensino vem sendo estruturado e proposto nos documentos oficiais e sobre que relação tem se consubstanciado na prática pedagógica nas escolas. A categoria da totalidade nos remete à dimensão orgânica que a educação como um todo e mais especificamente, a Educação Profissional deve ter, independente da forma de sua organização, pois projetos em disputa revelam opções políticas e ideológicas, mas que só poderão ser avaliadas pelos rebatimentos sociais que produzem.

#### **1.4.3 A questão do conteúdo e da forma na educação**

Ao considerarmos a práxis e a totalidade como categorias fundantes do Ensino Integrado, consideramos também que pensar numa educação transformadora requer o enfrentamento de mais uma dicotomia: conteúdo X forma.

A apreensão de determinados saberes em totalidade, mediante suas múltiplas determinações e proporcionar uma educação que forme pessoas e não coisas, nos transporta para uma discussão cuja centralidade está na relação entre a organização da educação escolarizada (forma) e na concepção e relações próprias do processo de ensino-aprendizagem (conteúdo).

Estas duas dimensões constituem uma relação dicotômica pelo fato de que historicamente as políticas educacionais ou se concentram em questões de cunho mais operacional (envolvendo procedimentos, técnicas, organização e metodologias) ou de cunho mais conceitual (concepção de educação, saberes a serem trabalhados, matérias e até disciplinas).

Antes de falar da relação conteúdo e forma propriamente dita, é correto compreendermos *a priori* o que cada uma destas dimensões representa e para isto ancoraremos nossa análise em Pinto (2010).

O autor ao fazer a diferença entre conteúdo e forma na educação, primeiramente expõe a **visão ingênua** sobre o primeiro, que segundo ele é a ideia de que o conteúdo da educação é tudo o que é passado do professor para o aluno por meio de disciplinas, do currículo, das lições ou que se constituem como objeto da aprendizagem, sobre qual são concentrados todos os esforços de educadores e legisladores em torná-lo adequado, funcional, em fazer as escolhas mais pertinentes ao processo educacional.

A crítica feita por Pinto (2010) a esta visão ingênua é a de que educação é mais que transmissão de conhecimentos, o conteúdo não se constitui somente por aquilo que é ensinado compreende todo o ato educacional onde se inclui os sujeitos envolvidos as condições econômicas, sociais e estruturais em que ocorrem, é algo dinâmico e não estático, tem caráter histórico e social, é intrinsecamente ligado à forma. Para ele o conteúdo:

Não está constituído somente por “aquilo que” se ensina, mas igualmente por aquilo “que” ensina, “aquilo que” é ensinado, com todo o complexo de suas condições pessoais, pelas circunstâncias reais dentro das quais se desenvolve o processo educacional (PINTO, 2010, p.46).

Sobre a questão da forma Pinto (2010) também faz uma análise recorrendo primeiramente ao conceito que chama de ingênuo, que é a forma como um conjunto de procedimentos pedagógicos, técnicas, métodos de administrar e organizar o ensino, sob esta vertente a forma é colocada como apartada do conteúdo.

O cerne desta relação conteúdo e forma reside justamente no fato de que essas duas dimensões constituem uma unidade: o ato educacional. A forma está relacionada aos fins da educação, a fins que estejam atrelados ao acesso das massas ao direito a uma educação que proporcione transformações na condição desses sujeitos.

Concordamos com Pinto (2010) na afirmação de que conteúdo e forma são interdependentes, distintos, porém, constituintes de uma identidade, não apenas coexistem ou se justapõem, são uma unidade:

[...] o conteúdo determina a forma da educação na qual é ministrada, porém esta por sua vez determina a possibilidade da variação do conteúdo, aumentando-o, em um processo sem fim (PINTO, 2010, p.49).

No bojo desta discussão é pertinente dizer que o conteúdo por si só é algo disforme que acaba por não atender às finalidades educacionais a que se propõe, assim como a forma sem o conteúdo é esvaziada de sentidos, nexos, finalidades, e principalmente tende à ineficiência:

Ainda que haja o fenômeno da resistência dos profissionais da educação a mudanças em suas práticas pedagógicas, não é esse o fator mais decisivo para que as inovações aconteçam na realidade nas escolas. Há aspectos sociais, políticos e ideológicos no interior do conceito de currículo, que podem explicar a possibilidade ou não dessas mudanças, que não dependem simplesmente de alterações de conteúdos (MACHADO, 2010, p. 94).

Para Pinto (2010) o conteúdo na educação envolve algumas indagações que funcionam como se fossem pontos de partida: A quem educar? Quem educa? Com que fins? Por que meios?

Em síntese, conteúdo e forma determinam um ao outro e correspondem à totalidade do ato educacional, e esta totalidade perpassa pela contextualização do processo educacional: *“Contextualizar significa, portanto, vincular processos educativos a processos sociais, escola e vida, currículo escolar e realidade local, teoria e prática, educação e trabalho”* (MACHADO, 2010, p. 88).

A partir da categoria da práxis podemos inferir que forma e conteúdo devem constituir uma unidade cujo objetivo maior é não somente compor o ato educacional, mas transformá-lo, qualificá-lo, torná-lo vivo e acessível aos alunos para que eles possam vivê-lo não como mais uma dicotomia presente no espaço escolar, mas como totalidade concreta.

## **Conclusão**

Neste primeiro capítulo, nossa intenção foi de construir a ancoragem teórica necessária acerca do nosso objeto: a relação entre conteúdo e forma no Ensino

Integrado nas políticas recentes da Educação Profissional, abordando primeiramente a origem do projeto de Ensino Integrado, as principais ideias que o sustentam e as categorias fundamentais para compreendê-lo no âmbito das políticas recentes para EP que possuem elementos que objetivam constituir experiências de educacionais com base na ideia de integralidade.

Pudemos identificar a marca histórica da Educação Profissional como educação de segunda categoria atrelada aos interesses dominantes de controle e contenção sobre o saber das camadas populares e como ela vem sendo instrumento de reforço da dualidade entre saber técnico e propedêutico.

Destacamos também a escolarização básica como uma das dimensões que compõe a formação, porém, não sendo ela por si só suficiente no que tange ao direito à educação, pois este último possui um caráter amplo que não se limita ao simples acesso à escola, mas sim à permanência com qualidade.

Outra dimensão que compõe o todo da formação é a qualificação enquanto processo dinâmico de desenvolvimento e enriquecimento de subjetividades que ao se unir à escolarização organicamente confere o caráter de totalidade ao processo educativo.

Como ancoragem do Ensino Integrado, destacamos o princípio educativo do trabalho e a dimensão formativa das relações humanas travadas durante os processos produtivos de transformação da natureza. Este princípio segundo Nosella (2009) deve permear todo o sistema escolar e não somente a Educação Profissional.

Ainda como estruturantes do Ensino Integrado destacou-se a integração entre trabalho, ciência e cultura, a politecnicidade como recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, a aprendizagem sobre as bases teórico-científicas da atividade prática, em detrimento da polivalência enquanto um conjunto de tarefas desarticuladas ausentes de sentidos e nexos.

Pudemos compreender o conceito de Escola Unitária como escola única de cultura geral e humanística, uma escola de trabalho manual e intelectual.

Acrescentamos ainda a compreensão de que o Ensino Integrado é uma concepção de ensino com base na dialética, é um projeto de cunho socialista, pois

reúne um conjunto de princípios que assinalam para a travessia para outra organização da sociedade.

Identificamos as categorias práxis e totalidade como estruturantes do Ensino Integrado, a primeira pela ideia da unidade entre teoria e prática, atividade cognoscitiva e teleologia com propósito de transformar a realidade e a segunda pela ideia de que as coisas fazem parte de uma totalidade concreta, portanto, a construção do conhecimento deve preconizar a unidade e não a fragmentação entre as partes.

Finalmente pudemos constatar que o conteúdo e a forma na educação são dimensões que compõe uma unidade: o ato educacional. Tratadas separadamente essas dimensões tendem a enfraquecer qualquer projeto educacional que de fato esteja comprometido em fazer uma mudança estrutural na escola.

O segundo capítulo nos trará para o universo das políticas educacionais para a Educação Profissional pós-publicação do Decreto nº 5.154/2004 materializadas em documentos na forma de decretos, pareceres, resoluções, documentos base e documentos orientadores, os quais, à luz das categorias analíticas serão tratados de forma a possibilitar a apreensão do conteúdo e dos discursos neles impressos no que concerne às questões que envolvem a forma e o conteúdo do projeto político-pedagógico do Ensino Integrado.

## **CAPÍTULO II - DECIFRANDO E COMPREENDENDO A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS NOS REVELAM?**

O segundo capítulo desta dissertação tem como objetivo fazer o levantamento e a análise do conteúdo dos documentos oficiais oriundos do Ministério da Educação-MEC a partir da revogação do Decreto nº 2.208/97 e da publicação do Decreto nº 5.154/2004 de maneira que possamos fazer a nossa análise em torno da relação que se constitui entre conteúdo e forma no Ensino Integrado nas políticas recentes de Educação Profissional no Brasil à luz de nossas categorias analíticas: práxis e totalidade, buscando perceber se eles revelam uma visão de unidade ou de antagonismo.

Considerando o critério exposto fizemos a opção pelos seguintes instrumentos legais além dos dois decretos já assinalados: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico-DCNEPT (BRASIL, 1999a), o Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos-PROEJA (BRASIL, 2007a), o Documento Base do Ensino Médio Integrado-EMI (BRASIL, 2007b), o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador-versão inicial (BRASIL, 2009a), o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador, versão publicada e instituída (Brasil, 2009b). Estes documentos revelam os projetos de educação de dois governos diferentes, portanto a ideia da integração poderá assumir abordagens diferentes a partir da diferença destes projetos.

Outros pareceres e resoluções que venham a compor esta discussão e que estão elencados na introdução do trabalho terão papel complementar na caracterização e análise dos referidos documentos.

Uma característica básica dos documentos orientadores é o seu caráter mais teórico, eles têm um papel de convencimento, de apresentar pressupostos, concepções, fundamentos, diretrizes, de contextualizar debates e apresentar aos educadores (sendo um documento da área da educação) as intencionalidades de um determinado programa, projeto, ou de forma mais ampla, lançar bases para a discussão sobre uma determinada reforma. Fato é que toda a mudança de cenário requer estratégias de sistematização e difusão de ideias que podem ser velhas

travestidas de novas, ou novas sem perder de vista o que já foi feito ou vivido, a diferença está exatamente onde muitas vezes nem percebemos, em algumas palavras, conceitos em ideias que se entrelaçam ou se opõem.

Pretendemos visualizar nos documentos qual a concepção de Ensino Integrado eles revelam e como revelam, se há diferenças entre os documentos outorgados nos dois governos, de que maneira a questão do conteúdo e da forma se relacionam com a ideia de integralidade, que elementos atribuem às formas de oferta da EP (integrada, PROEJA, subsequente, concomitante e o Ensino Médio não profissionalizante) o caráter de ruptura ou de permanência da dualidade na educação e como as políticas recentes em EP trabalham com a concepção de integração e, neste sentido, de que forma a práxis e totalidade estão contempladas nas políticas de integração.

### **2.1 A idéia da integração como elemento de embate entre dois decretos**

Conforme delimitamos na introdução de nossa pesquisa a análise documental tem como o marco temporal a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 na vigência do governo Lula (2002-2010) e a busca de elementos de uma educação integradora, a contradição que se constitui entre conteúdo e forma no Ensino Integrado nas políticas recentes de Educação Profissional no Brasil, com base nos documentos oficiais que orientam as políticas de EP em alguns programas instituídos neste período. Apesar deste recorte temporal, em termos de relevância, não havia como excluir de nossa análise o decreto nº 2.208/97 e as DCNEPT (1999) originários do governo anterior, o primeiro por ajudar na compreensão do movimento do decreto posterior, o 5.154/2004 e o segundo por ainda ter permanecido em vigência durante o período que consta como nosso marco temporal.

O Decreto nº 2.208/97 foi publicado na vigência do Governo FHC (1995-2002), como parte do projeto de reforma da Educação Profissional ocorrida nos anos 1990<sup>19</sup>. A principal característica das políticas neste período foi a acentuação da dualidade na educação e entre a dicotomia entre trabalho manual e o trabalho intelectual, o decreto orientou as políticas não só naquele contexto, como ainda hoje,

---

<sup>19</sup> Na análise feita *a posteriori* sobre o Documento Base do EMI daremos mais destaque à questão da reforma da EP nos anos 1990.

mesmo após a sua revogação ainda é debatido por conta da força que representou e consolidou a lógica neoliberal nos processos de oferta de EP no Brasil.

Como objetivos da EP, o Decreto nº 2.208/97 definiu: seu papel de “transição” entre escola e mundo do trabalho, capacitação de profissionais para o exercício de atividades específicas no trabalho com escolaridade correspondente aos níveis de oferta (básico, técnico ou tecnológico) e ainda inserção e melhor “desempenho” no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Os objetivos elencados no documento demonstram a preocupação em manter trabalho e educação dissociados, ou seja, a escola teria uma função que não concebe o trabalho como princípio educativo, pois é papel da EP proporcionar ao educando a transição do propedêutico para o técnico, para o saber-fazer, valorizando uma formação estrita/específica cujo maior objetivo é o trabalhador melhorar seu desempenho e não elevar a sua escolaridade, principalmente pelo fato de que a atividade exercida teria complexidade restrita à especificidade de sua formação.

O desenvolvimento da EP aos moldes do decreto é condicionado à forma articulada ou como educação continuada em “escolas de ensino regular”, “instituições especializadas” ou nos “ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997).

O caráter generalizante deste artigo permite a compreensão de que tanto o setor público ou privado, educadores ou empresários estariam aptos a ofertar EP.

O grande ponto de tensão entre o 2.208/97 e 5.154/2004 está quando o primeiro, em seu Art. 5º, desconsidera a EP na forma integrada proibindo-a e restringindo a oferta de EP apenas às formas concomitante ou sequencial, como era denominada esta última naquele período.<sup>20</sup>

O 2.208/97 também assinalou para construção daquelas que seriam mais tarde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico-DCNEPT instituída pela resolução do Conselho Nacional de Educação, via

---

<sup>20</sup> Essa nomenclatura foi modificada para “subsequente” com a publicação do Decreto nº 5.154/2004.



Câmara de Educação Básica-CNE/CEB 04/99 e aplicada pelo parecer CNE/CEB 16/99<sup>21</sup> (MEC/SETEC, 2008).

A organização curricular definida pelo o Decreto nº 2.208/97 era centrada no modelo disciplinar, podendo ser agrupada em módulos, aproveitando a flexibilidade do previsto pela LDB nº 9.394/96 em seu Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2008, p. 35).

A LDB prevê organização curricular diversa de acordo com a necessidade expressa no contexto de ensino-aprendizagem, porém, o decreto defende a padronização do modelo centrado nas disciplinas da base comum somadas às disciplinas da base técnica.

Outra questão que envolveu e ainda envolve debate acerca do conteúdo do decreto diz respeito à formação dos professores para atuar na EP. No Art. 9 do decreto nº 2.208/97 ficou estabelecido que não somente professores, mas instrutores e monitores poderiam atuar nas disciplinas técnicas, ou seja, qualquer pessoa que tivesse experiência profissional na área estava apta para ministrar aulas tendo a possibilidade de serem preparados para o magistério antes ou durante sua experiência docente (BRASIL, 1997).

Essa orientação fragiliza a categoria docente, os trabalhadores da educação que obtiveram formação no âmbito das licenciaturas e que mesmo resguardadas os limites dessa formação, tiveram acesso aos saberes inerentes à função de professor, tanto em sua dimensão específica no caso das ciências de referência, quanto na dimensão política, pedagógica e social.

Segundo (KUENZER, 2010) não só o Decreto nº 2.208/97, mas as políticas e programas posteriores têm tido em seu conteúdo um projeto de formação alinhado às determinações do modo de produção capitalista, pautado na precarização dos

---

<sup>21</sup> Na próxima seção do texto trataremos das DCNEPT, a aplicação e evolução a partir do decreto nº 2.208/97, passando pelo 5.154/2004 e as primeiras incursões acerca do debate atual que permeia a construção e a implementação das novas diretrizes curriculares nacionais para EPT.

processos educativos, ancorado na ideia de uma inclusão excludente proporcionada por esta desqualificação, uma inclusão concedida e subordinada às demandas do processo de acumulação flexível, passando pelo processo de redução ontológica do trabalhador, (KUENZER, 2010).

O Decreto nº 2.208/97 apesar de se dispor a enfrentar a dualidade na educação, contraditoriamente desintegra conteúdo e forma de ensino, afastando a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, pois considera a relação entre escola e mundo do trabalho como dimensões apartadas, a escola tem a tarefa de escolarizar, a profissionalização fica com algo que deve vir depois deste processo ou no máximo acontecer paralelamente. Desta maneira a atividade prática é apenas atividade, sem conteúdo, a unidade entre teoria e prática não acontece via mera articulação, ela precisa, além das duas dimensões integradas que estas promovam transformação senão não é práxis.

A formação do educando a partir de um processo de fragmentação entre teoria e prática, compromete sua capacidade de compreensão sobre a realidade em sua totalidade, já que transpor a barreira da aparência e ir à essência do fenômeno implica olhar o objeto a partir das múltiplas relações estabelecidas entre eles. O rompimento da dualidade pressupõe integração, isolar as partes não permite a apreensão da totalidade concreta.

O Decreto nº 5.154/2004 publicado já no governo Lula (2003-2010) veio num momento de bastante efervescência política e de grandes debates em torno das questões educacionais, incluindo-se os rumos da EP, já que o advento de um governo de esquerda significava a possibilidade de rupturas e avanços nesta área.

Com base no decreto nº 5.154/2004, a primeira alteração significativa que pudemos observar é o caráter mais orgânico no trato da EP com relação a outras áreas também estratégicas como o trabalho e emprego, ciência e tecnologia, uma articulação necessária já que não é prerrogativa apenas da área da educação promover o desenvolvimento da sociedade ou mesmo sua transformação (BRASIL, 2004).

Outro ponto relevante é a substituição do ideário de uma educação estritamente profissionalizante que visa à preparação “interessada” do trabalhador pela organização de itinerários formativos associados à elevação da escolaridade,

atribuindo um viés de continuidade dessa formação. Sobre isto Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) argumentam:

[...] a indicação para que os cursos e etapas sejam organizados com base em itinerários formativos visa superar a oferta fragmentada e descontínua de formação profissional que não redundavam em créditos para os trabalhadores, seja para fins de exercício de uma ocupação, seja para o prosseguimento de estudos (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005a, p. 40).

A grande “novidade” do decreto fica então pela possibilidade da oferta integrada entre EP e Ensino Médio, além das formas concomitante e subsequente. Outra grande novidade é a ideia de itinerários formativos que ele traz.

A crítica ao conteúdo do decreto feita por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) concentra-se no fato de que mesmo com ampla participação das forças educacionais progressistas no contexto das disputas, ainda sim as forças conservadoras valendo-se da “democracia restrita” na qual “patina” o governo, criam mecanismos de manutenção de regalias e interesses.

Comungando da ideia dos autores, um posicionamento tímido do governo aliado à falta de uma pauta de mudanças estruturais tende a colaborar para a persistência das dificuldades em mudar o Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil, podendo acarretar ainda na construção de propostas baseadas num falso discurso de integração, onde a forma não passaria de forma.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), o processo de revogação de um decreto e a construção de outro foi contraditório, marcado por debates, contribuições da sociedade civil e órgãos governamentais e disputas teóricas e políticas, o que gerou posicionamentos diferentes sobre como encaminhar as mudanças pretendidas. As opções que se colocaram iam desde a manutenção do decreto nº 2.208/97 com algumas alterações, a simples revogação do decreto passando a ancoragem da política para EP integrada ao seio da LDB e por fim a opção de revogação do decreto e a promulgação de um novo mais abrangente considerando que:

[...] a simples revogação do decreto nº 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p. 24).

A opção feita pela revogação e pela promulgação de um novo decreto, apesar de se caracterizar como um avanço ainda não promoveu as transformações pretendidas nas políticas, têm orientado propostas e programas que anunciam a integração, mas na prática a forma integrada encontra grandes dificuldades para se consolidar.

Sabe-se que mudar por um decreto, ainda que diverso na concepção, no conteúdo e no método, mantém, na forma, uma contradição (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p. 24).

Essa é a grande questão sobre a qual temos nos dedicado, a orientação das políticas educacionais para EPT pós-Decreto nº 5.154/2004 se travestem de elementos, fundamentos e princípios integradores, mas ao mesmo passo não conseguem se desprender da ideia de articulação e fragmentação do 2.208/97. Isto se reforça pelo fato de que o novo decreto possuía um caráter transitório, pois havia a necessidade de se reconstruir princípios, revisar a LDB, atualizar as Diretrizes Operacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais a partir da concepção de integração nele impressa e o fomento da implantação do EMI nas redes federal e estadual (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b,p. 1090-1091).

Mais uma vez forma e conteúdo ficaram comprometidos, pois com a manutenção das velhas diretrizes o decreto perde força naquilo que é o seu cerne: o resgate da concepção de integração na formação do trabalhador. Sendo assim, vejamos:

[...] o CNE exarou e o ministro da Educação homologou o Parecer n. 39/2004 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução n. 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes (Brasil, CNE, 1998 e 1999) às disposições do Decreto n. 5.154/2004, contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior por meio do Decreto 2.208/97 (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005b, p. 1093).

O Decreto nº 5.154/2004 trata de forma mais orgânica a relação entre trabalho e educação quando dispõe sobre a integração entre dimensões como trabalho, emprego, ciência e tecnologia, ao propor a construção de itinerários

formativos para a educação do trabalhador, e quando passa a permitir que Ensino Médio e Educação Profissional possam ser ofertados de forma integrada. Do ponto de vista da categoria práxis, é um primeiro passo para o estabelecimento entre a unidade teoria e prática, mas como dito anteriormente é necessário que esta integração promova transformação, seja revolucionária em seu contexto.

A partir da categoria totalidade, é possível inferir que apenas somar a parte relativa ao Ensino Médio e a parte da Educação Profissional não se configura como uma relação em essência, pois isoladamente estas dimensões são abstrações, é somente mediante o estabelecimento de nexos entre os saberes de cunho mais geral e os saberes relativos a uma profissão específica que permitirão a integralidade.

Compreender o movimento de revogação de um decreto, promulgação do outro e dos caminhos pelos quais as políticas educacionais em EP enveredaram, materializando-se em propostas sob a égide da integração em programas de governo expressas em documentos base como o do PROEJA, no documento base do EMI e no documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador nos parecem um bom caminho a traçar rumo ao esclarecimento sobre a relação entre concepção e forma integrada de ensino a partir de nossas categorias analíticas: práxis e totalidade.

A fundamental diferença que se coloca entre os dois decretos é que o 2.208/97 toma a direção da separação e o 5.154/2004 vai por uma direção oposta: a da unidade.

## ***2.2 A idéia da integração nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EPT***

Nesta seção poderemos compreender melhor esse movimento contraditório de embate e por que não dizer coesão entre as propostas distintas circunscritas pelos dois decretos mediante aquilo que os uniu e os une: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica instituídas pela resolução 04/99 CNE/CEB (1999b) e com tratamento exposto no parecer 16/99 CNE/CEB.

Compreender a tônica destas diretrizes, principalmente pelo fato de que foram instituídas sob a égide do 2.208/97 e permaneceram vigentes pós-Decreto nº

5.154/2004, nos ajudará a compreender as razões pelo qual uma simples revogação não resolveria a questão da contradição entre conteúdo e da forma na oferta de Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da integração.

Logo na parte inicial do parecer 16/99 há o direcionamento para que os currículos dos cursos técnicos sejam construídos a partir da definição de competências profissionais do técnico por área considerando o desenvolvimento tecnológico com vistas ao atendimento de demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade, o que apesar de respeitar a flexibilidade na construção dos currículos das escolas expressa na LDB, reduz a oferta de EP a uma única possibilidade: o modelo de competências. (BRASIL, 1999a).

O parecer faz uma forte crítica ao dualismo na educação, ressaltando a importância da Educação Profissional transcender o status de instrumento de política assistencialista, ajustamento às demandas do mercado, educação de segunda categoria definindo a integração na forma expressa na LDB como:

Superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava (BRASIL, 2008, p. 121).

Essa crítica, no entanto, não é coerente com o conteúdo expresso no documento, pois a fragmentação não permite a superação de dualidades, pelo contrário, tende a reforçá-la e a cristalizá-la.

No parecer 16/99 a EP é considerada “fator estratégico de desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial”, tem com um das grandes virtudes ressaltadas a “inovadora” articulação com a educação básica, que de acordo com o parecer, tem no decreto nº 2.208/97 o grande impulsionador e articulador deste processo.

Neste contexto, concordamos com Araujo (2001) ao visualizar o determinismo tecnológico sobre o qual se assentam as DCNEPT, e o não questionamento sobre a “nova ordem econômica mundial” no texto, pelo contrário a ideia é sempre a de ajustamento de diretrizes e orientações ao sabor das variações mercadológicas, como se este fosse terreno favorável para a formação ampla do homem e para a construção da democracia (Araujo, 2001, p.148).

A grande questão que de fato não é coerente com o que parecer anuncia é: Como é possível o rompimento da dualidade se:

O decreto federal 2.208/97 estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma **independente e articulada** ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara das diretrizes curriculares com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho (BRASIL, 2008, p. 123-grifo nosso).

No parecer 16/99 a independência entre Ensino Médio e Técnico é classificada como vantajosa, pois liberta o aluno da “rigidez” de uma EP integrada e ainda, às instituições de ensino que podem adequar seus currículos às exigências ou tendências do mundo do trabalho (BRASIL, 1999a).

A forma independente, tal como apregoa o parecer 16/99, dá ao aluno a oportunidade de “escolher” entre passar três ou quatro anos preso ao Ensino Médio Integrado ou tornar-se mais rapidamente empregável, conforme defende:

Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender as várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho (BRASIL, 2008, p. 123).

Nas entrelinhas deste discurso há a valorização da formação polivalente<sup>22</sup> que está intimamente relacionada à flexibilização funcional, a redução de número de trabalhadores e formas terceirizadas de contratação seja na forma temporária ou com redução de direitos conquistados, o que culminam na precarização do trabalho (GRABOWSKI e RIBEIRO, 2010).

A partir da categoria totalidade, é possível inferir que o profissional de nível técnico ao transitar por diferentes demandas, mesmo concernentes à mesma área poderá não apreender o objeto do seu trabalho, à medida que estará envolvido superficialmente com a resolução de diferentes tarefas ou situações problema que demandem rapidez. Tal resolução, considerando o nível de apreensão do

---

<sup>22</sup> Definida por Kuenzer, como “capacidade de aprender permanentemente e de ajustar-se à dinamicidade de uma planta que se adapta continuamente para atender às demandas do mercado” (KUENZER, 2010, p. 255).

trabalhador, até poderá ser contornada, mas não estruturalmente transformada já que a essência do fenômeno não é o foco do trabalho fragmentado.

Do ponto de vista da práxis, esse “trânsito” pode reduzir a prática do trabalhador à sua dimensão produtiva, comprometendo sua capacidade de pensar sobre o que produz e de compreender as bases e os fins daquilo que produz, portanto afastando e dificultando a capacidade de criação e transformação do trabalhador.

Outro ponto que convém analisar à luz das categorias é a questão da independência entre EP e Ensino Médio, conseqüentemente entre teoria e prática, pois a compreensão das partes e do todo do processo e do produto são pressupostos para se chegar à totalidade concreta, a separação e a superficialidade são características inerentes somente a aparência sobre uma dada realidade.

A forma de integração proposta no parecer 16/99 é justamente por meio da desintegração da educação básica e da EP, já que ao construírem “itinerários individuais” de formação os trabalhadores poderão elevar o seu nível de competências para o trabalho com mais agilidade e flexibilidade, o que de acordo com o parecer é a grande expectativa do sujeito que busca a qualificação via curso técnico:

O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva” (BRASIL, 2008, p. 123).

Sob esta ótica, a intenção é disseminar a ideia de que é do próprio trabalhador o desinteresse em elevar a sua escolaridade, a ele interessa somente adquirir aptidões que o tornem mais rapidamente absorvível ao mercado de trabalho, seria o mesmo que admitir que são os próprios trabalhadores os que mais anseiam em ser explorados e não interessa ao mercado os explorar. De acordo com Frigotto (2005, p. 61) as relações sociais excludentes determinam que o trabalhador lute para “manter-se ou tornar-se mercadoria”.

Ainda segundo o parecer 16/99 somente o modelo de EP centrado em competências por área é capaz de superar uma qualificação restrita atender às recorrentes metamorfoses do mundo do trabalho, pois é o modelo que permite que os sujeitos construam seus itinerários profissionais com “mobilidade”.



Em oposição ao que diz o parecer, o modelo de competências por área não é o que vai combater a formação estrita e restrita exigida pelo mercado, é exatamente o modelo que se ajusta a essas demandas, pois pressupõe a definição de um perfil de trabalhador baseado em critérios comportamentais, de flexibilização das funções e dos direitos e valorização de aspectos atitudinais.

É pertinente ressaltar que desta forma o processo de qualificação do trabalhador é infinito, descontínuo e fragmentado já que o bom trabalhador para o mercado hoje, não o é mais amanhã.

As DCNEPT estão centradas no conceito de competências por área:

Um competente desempenho profissional exige domínio do seu “ofício” associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2008, p. 125).

A separação entre EP e EM é defendida no parecer 16/99 como a solução de todas as distorções equivalentes à formação e qualificação, à dualidade na educação, ao atendimento de demandas tanto dos trabalhadores quanto a dos empresários. Sobre isto, Araujo (2001) afirma:

(...) a formação profissional por competências tem facilitado, entre outras coisas, processos de intensificação do trabalho e de agregação de tarefas. Consideramos improváveis, portanto, as possibilidades de conjugação de demandas de empresas, trabalhadores e sociedade enquanto perdurar um tipo de sociedade, capitalista, que tem como um de seus alicerces o trabalho alienado, que impossibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo (ARAUJO, 2001, p.151)

Prosseguindo a nossa análise cabe dizer que as DCNEPT mesmo sob um discurso incoerente e contraditório, continua a defender a articulação entre EP e EM, o que de forma alguma remete à integração, e sim à complementaridade e intercomplementaridade de conteúdos o que afasta as DCNEPT da vivência da práxis e da totalidade.

Sinaliza como valores para esta articulação o “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos” traduzidos numa: estética da sensibilidade, política da igualdade e

ética da identidade. Esta base axiológica é que daria a unidade, a integração da formação.

Como princípios elenca: competências para laboralidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, identidade dos perfis profissionais, atualização permanente de cursos e currículos e autonomia da escola (BRASIL, 1999a).

A **estética da sensibilidade** é um valor que se relaciona com a ideia da busca da perfeição, da qualidade da prática, qualidade nos resultados, da valorização daquilo que é bem-feito e bem acabado, da superação da realização de tarefas repetitivas rumo à polivalência das funções. A relação professor-aluno é substituída pela relação consumidor-cliente, pois o foco da avaliação é deslocado do processo para o resultado para o desempenho do aluno na realização das tarefas (BRASIL, 1999a).

Com foco da avaliação apenas nos resultados, se desconsidera o grande potencial que há justamente nas contradições próprias do processo, já que tanto práxis quanto totalidade sinalizam como caminho para a transformação as resoluções e rompimentos ocorridos nos seio das experiências e relações de contradição que ocorrem durante o processo, neste caso, no percurso formativo.

Ainda neste sentido as DCNEPT indicam que a partir deste valor, o docente poderá constituir em seus alunos:

(...) a **dose certa** de empreendedorismo, espírito de risco, e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada anti-burocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas (BRASIL, 2008, p. 130-grifo nosso).

A **política da igualdade**, por sua vez, com base no que diz o parecer 16/99 está relacionada com a conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho, que intencionalmente ou não aparece mais à frente no documento como “o direito de todos à educação **para** o trabalho” (BRASIL, 1999a-grifo nosso). Isto implicaria dizer que é o direito de torna-se empregável e não escolarizável.

Outro aspecto que caracteriza a política da igualdade expressa no documento é o trabalho em grupo, a contextualização dos currículos no mundo da produção, o protagonismo do aluno em situações que requeiram trabalho em equipe, processo no qual deva se superar as discriminações e privilégios sobre determinados grupos sociais, resgatando a questão da diversidade. (BRASIL, 1999a). Essa característica, no entanto, não remete a uma política de inclusão e formação destes grupos, mas sim de estabelecimento da lógica da competitividade:

A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência, e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho (BRASIL, 2008, p. 133).

Fechando o grupo de valores impostos à EP nas diretrizes dispostas no parecer 16/99, está a **ética da identidade**, cujo objetivo apregoado é transformar o trabalhador em gerente de sua vida profissional, apto a fazer “escolhas” entre ser um mero executor de tarefas ou um sujeito autônomo para criar mecanismos que o façam produzir com qualidade, o que inclui durante o contexto da produção “a agilidade na tomada de decisões, correção de problemas, prevenção de disfunções, busca da qualidade e adequação às expectativas do cliente”, tudo isto tendo como pano de fundo uma postura solidária e responsável.

É sabido, no entanto, que “fazer escolhas” no marco do capitalismo não é algo natural e possível a todos, escolher o caminho profissional, por exemplo, tem sido um privilégio de poucos. Em grande maioria, jovens e adultos são condicionados a caminhos pré-determinados que de alguma forma se relacionam com sua dimensão econômica, social e cultural. As opções se revelam restritas para determinados grupos sociais enquanto que para outros são amplas e mais acessíveis.

Completando o perfil de trabalhador que acaba por ser traçado pelas DCNEPT, a ética da identidade relaciona-se com aquela motivação que “independente de fatores e recompensas externas”, brota do “íntimo do trabalhador” motivada pelo seu grande compromisso com a sociedade e o move em busca da qualidade do resultado de seu trabalho (BRASIL, 1999a).

Em outras palavras, não importa em que condições de trabalho estejam os sujeitos: adoecimento, exploração, intensificação de jornada etc. cabe ao

trabalhador fazer brotar de seu interior a grande motivação para se identificar e fazer bem seu trabalho, ou seja, é necessário que o trabalhador se compreenda e se enxergue de forma apartada das relações humanas e socio-econômicas que são inerentes ao seu trabalho, de maneira que ações externas não prejudiquem o sentimento íntimo e nobre de cumprimento do seu dever.

Sobre os princípios específicos apontados nas DCNEPT, as **Competências para laborabilidade** se relacionam com o saber ser, a atitude do trabalhador frente às situações ocorridas durante o processo produtivo, dando um enfoque comportamental à qualidade de seu desempenho, e ainda atribuindo a ele a responsabilidade de se manter no mercado de trabalho. Na perspectiva na qual o decreto se sustenta, educação e trabalho assumem um viés de referência para o conceito de competência expresso no documento:

[...] capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) (BRASIL, 2008, p.136).

Os princípios da **flexibilidade, interdisciplinaridade e da contextualização** estariam mais relacionados à questão à organização curricular dos cursos a serem ofertados, na capacidade de articular conteúdos de forma flexível e ágil de forma a atender a individualidade do aluno permitindo-os a construção de itinerários próprios de profissionalização guiados pelos seus interesses possibilidades. Neste contexto, a forma modular é apontada no documento como uma forma de organização possível e alinhada ao disposto no Decreto nº 2.208/97. Assim sendo a interdisciplinaridade está colocada como prerrogativa do currículo flexível, integradora de conteúdos de áreas diversas e motivadora do desenvolvimento de competências (BRASIL, 1999a).

A **identidade dos perfis profissionais** de acordo com as DCNEPT (BRASIL, 1999a) deve ser construída no âmbito das escolas a partir das demandas da sociedade, do mercado de trabalho e das pessoas de forma a proporcionar a polivalência profissional, ou seja, que o trabalhador seja capaz de atuar em campos e áreas profissionais afins, tendo uma formação para além da fragmentação das tarefas, com vistas à transformação do processo “global” de produção.

No que concerne à **atualização permanente dos cursos e currículos**, as DCNEPT sugerem que as escolas fiquem atentas às demandas locais e regionais a

fim de dar consistência às suas propostas evitando o atendimento imediatista e as finalidades “exclusivamente mercadológicas”.

A **autonomia da escola** na forma do parecer 16/99 deve ser construída a partir de um projeto político-pedagógico constituído democraticamente no seio da comunidade escolar, incluindo representações de trabalhadores e empregadores, e a “prestação de contas de seus resultados”.

Após a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do decreto nº 5.154/2004, mesmo diante da necessidade de haver um movimento de transformação estrutural nas bases legais da Educação Profissional, onde se inclui a LDB e as diretrizes curriculares nacionais para EPT, na contramão das expectativas da sociedade civil que participou da construção do novo decreto, o que ocorreu foi uma atualização das diretrizes previstas no parecer 16/99 com poucas alterações por meio da resolução nº 1 de 3 de fevereiro de 2005.

Observando a atualização proposta na referida resolução, constatamos que o termo “articulação” constante do artigo 12 do parecer 16/99 permanece, a alteração diz respeito às formas de oferta da EP que passaram a ser nas formas: integrada, concomitante e subsequente. A nomenclatura dos cursos e programas de EP passou a ser: formação inicial e continuada de trabalhadores (antes EP de nível básico), EP técnica de nível médio (antes EP de nível técnico) e EPT de graduação e de pós-graduação (antes EP de nível tecnológico) (BRASIL, 2005c).

Outra modificação foi que os novos cursos na forma integrada e na forma concomitante, mesmo quando ocorrendo em instituições diferentes passam a ter que construir projetos pedagógicos e planos de curso unificados. Além disso a resolução 01/2005 também disciplina a carga horária dos cursos organizados na forma integrada (3.000, 3.100 e 3.200 dependendo da carga horária mínima para as habilitações profissionais) e nas formas concomitante e subsequente (800, 1.000 e 1.200) dependendo da carga horária mínima exigida para as habilitações profissionais (BRASIL, 2005c).

Com estas poucas alterações, e a manutenção da quase totalidade do conteúdo do parecer 16/99, temos a forma integrada permitida, porém disciplinada pelo velho conteúdo que orientou a reforma da EP nos anos 1990. Apesar de dificultar a integração, isto não significa dizer que não há diferenças essenciais entre

os dois projetos educacionais materializados nos dois decretos e que o 5.154/2004 seja uma mera continuidade do 2.208/97, significa dizer que a manutenção das diretrizes enfraquece o potencial de ação e transformação do novo decreto<sup>23</sup>.

Nossa análise acerca das DCNEPT dispostas nos parecer 16/99 nos permite concluir que apesar da aparente crítica ao modelo de EP de cunho assistencialista, intimamente ligada à lógica do mercado e, por conseguinte, a busca do rompimento da dualidade entre teoria e prática e entre pensar e fazer, a orientação foi para a desintegração, para a independência entre EP e Ensino Médio, entre teoria e prática. Prevê de forma contraditória e esquizofrênica a separação como superação da dualidade, complementaridade e articulação sem integração, baseia-se no modelo de competências profissionais colocando o foco da formação nos resultados em detrimento do processo e, finalmente, não contesta a ordem econômica vigente, portanto não possui objetivos de transformar a realidade.

Ao afastar a possibilidade da unidade entre teoria e prática afasta também a possibilidade do processo educativo ser constituído na práxis e para práxis política e práxis social, ao isolar e não recompor os saberes técnicos e os saberes teóricos impede o *détour* necessário à compreensão da totalidade concreta.

### ***2.3 A idéia da integração no Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens Adultos-PROEJA.***

Configurando-se com uma das primeiras propostas com vistas à tentativa da integração entre Educação Profissional e escolarização institucionalizada no governo Lula desde a promulgação do decreto nº 5.154/2004, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos-PROEJA possui grande relevância para o debate em torno das políticas públicas educacionais para EPT.

---

<sup>23</sup> Discussões envolvendo MEC, CNE, pesquisadores e colaboradores da área de Trabalho e Educação, estão sendo travadas em torno das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, uma necessidade que se desenha desde a promulgação do decreto 5.154/2004, por conta dos anseios por uma mudança estrutural na oferta desta modalidade. Considerando que as discussões em torno dessas Novas Diretrizes ainda persistem, porém, não tendo havido ainda nenhuma promulgação, deixaremos essa temática para que seja objeto de nossos esforços teóricos posteriormente.

O PROEJA foi instituído por meio do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, transformando-se em programa após sua ampliação e reorganização, ocasionando a necessidade de revisão também de suas bases e referencial. Foi a partir deste contexto que uma versão atualizada de seu documento base foi construída e publicada em agosto de 2007.

Este documento, desde então, vem orientando as práticas dos sujeitos que atuam nesta forma de oferta do Ensino Médio Integrado traduzindo numa complexa e desafiadora experiência: a integração de duas modalidades diferentes, a Educação Profissional Técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos e, portanto, com identidade e especificidades próprias.

De forma a nos aproximarmos mais dos elementos relacionados à integração, em que bases se firmam, como se relacionam conteúdo e forma integrada no PROEJA, bem como as aproximações entre as categorias práxis e totalidade com o conteúdo do documento base é que buscamos investigá-lo.

Coerentemente com o que nos propomos nesta pesquisa, não faremos um estudo sobre o programa em si, seu desenvolvimento, impactos na escolarização ou mesmo avaliá-lo, nossa busca limita-se sobre o discurso de integração que está impresso em sua proposta materializada no Documento Base.

O Documento Base do PROEJA antes de tratar de seus princípios orientadores e dos eixos estruturantes do currículo sob ótica da integração, faz um resgate acerca da marca que historicamente tem sido característica da EJA: políticas públicas descontínuas, ofertas efêmeras por meio de programas e projetos e negação do direito à educação aos jovens e adultos trabalhadores excluídos dos processos formais de escolarização e, por conseguinte dificuldade no acesso à Educação Profissional digna (BRASIL, 2007a).

Os sujeitos da EJA, caracterizados no documento como “marginais ao sistema”, em geral fazem parte de determinados grupos sociais:

A EJA em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados,

desempregados, trabalhadores informais [...] (MEC, 2007a, p. 11).

Estes grupos sociais representam parte do universo de sujeitos que constituem a EJA como mais uma das consequências nefastas do sistema capitalista, sustentado e reproduzido graças à exclusão e exploração dos que não detêm os meios de produção e dependem da venda da sua força de trabalho para ter acesso apenas às mínimas condições de sobrevivência e para manter-se produtivo economicamente.

De acordo com o Documento Base (2007a) o PROEJA representa a intencionalidade do governo Lula (2003-2010) em construir uma política pública estável, com vistas à elevação da escolaridade integrada à profissionalização para a demanda da EJA, já que as políticas recentes para esta modalidade, têm tido seu enfoque limitado ao combate ao analfabetismo sem qualquer vinculação com a Educação Básica e a Educação Profissional.

Em relação ao Decreto nº 5.478/2005 o qual deu origem mais tarde ao 5.840/2006, houve mudanças significativas no que diz respeito às instituições proponentes/participantes e sua abrangência: antes apenas a Rede Federal de EPT estava incluída, com o novo decreto passam a poder participar os sistemas estaduais e municipais de ensino e entidades nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao setor sindical (isto inclui todo o Sistema "S"<sup>24</sup>). Além do nível médio, a partir do novo decreto é incluída a abrangência ao Ensino Fundamental (denominados cursos de formação inicial) (BRASIL, 2007a).

A meta do governo Lula (2003-2010) com relação à demanda da EJA foi assim definida:

- ✓ Garantia de educação de qualidade para todos;
- ✓ Democratização do acesso;

---

<sup>24</sup> Apesar de não constituírem como um sistema educacional, compõem este grupo de instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) (Grabowski e Ribeiro, 2010, pg 281).



- ✓ Garantia de permanência.

A busca pela consolidação desta tríade seria via FUNDEB do ponto de vista do financiamento, e ancorada na ideia da organicidade e articulação de um conjunto de políticas, na qual a educação está posta com parte do processo, com função social definida e não como única responsável pelo desenvolvimento econômico (BRASIL, 2007a)

Desta forma, a educação proporciona aprendizagens e conhecimentos muito mais amplos que abrangem saberes sobre a economia, como também saberes sobre a cultura e a sociedade, ficando assim definida do documento:

“A educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho” (BRASIL, 2007a, p. 31).

O conceito de educação presente do documento do PROEJA vai abrindo caminho para a nossa análise sobre os elementos de uma educação integradora com base na concepção que orienta o programa e em nossas categorias analíticas: práxis e totalidade.

Podemos constatar no conteúdo do documento base a afirmação do governo em constituir o PROEJA como uma política de Estado, portanto na qual o próprio Estado tem a função de garantir sua materialização e consolidação, não atuando simplesmente como mediador, articulador ou regulador (BRASIL, 2007a).

Defende também a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral como bases para formação humana na perspectiva da totalidade, proporcionando a formação integral do educando e definindo esta formação como uma das finalidades mais significativas da EP integrada. Assim, aponta como pressuposto o investimento em formação continuada específica para atuar no PROEJA<sup>25</sup> (BRASIL, 2007a).

---

<sup>25</sup> Sobre a formação de pessoal docente e de gestão desde 2007 o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará-CEFET/PA, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA oferta o curso de Especialização *lato sensu* em PROEJA, tendo formado várias turmas compostas por professores e técnicos das secretarias estadual e municipal de educação e do próprio IFPA com função de gestão ou não, atuantes ou que pretendem atuar em uma das duas modalidades ou no PROEJA especificamente.

A integração entre as dimensões citadas, sob a ótica da categoria da totalidade permite que durante a formação o sujeito possa apreender o conteúdo do objeto estudado em suas dimensões econômicas, sociais e culturais, considerando que ele não existe de forma isolada e sim relacionada a um processo amplo que tem implicação direta ao todo que constitui esse objeto cognoscível.

Os princípios orientadores que compõe a proposta do PROEJA são (BRASIL, 2007a):

- ✓ Inclusão da população em suas ofertas educacionais;
- ✓ Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos;
- ✓ Ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio;
- ✓ O trabalho como princípio educativo;
- ✓ A pesquisa como fundamento da formação;
- ✓ Condições geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e de modos como se produzem as identidades sociais.

Observando os princípios supracitados nota-se que a tônica do Programa não está limitada apenas aos objetivos básicos como aumento da oferta da EJA possibilitando o retorno de grupos sociais excluídos da escola, mas também na democratização desse acesso e a permanência com qualidade aliando o acesso à garantia de um direito ceifado de uma grande massa de indivíduos cuja experiência de trabalho e de vida por mais qualificante que seja não são experiências formais de escolarização, portanto, não geram certificações ou títulos.

Ao assumir o trabalho como princípio educativo, valorizar a dimensão formativa da pesquisa e das identidades sociais, a proposta revela mais uma importante vertente da integração: a valorização do saber popular produzido no interior das relações de classe, de gênero, de produção e em outros ambientes não formais como essenciais num processo de formação com objetivos mais amplos, numa perspectiva omnilateral. Este é um dos avanços da proposta, que ao eleger a formação omnilateral como finalidade do Ensino Integrado acaba por aproximá-la a dimensão praxiológica da construção do conhecimento.

Para uma política que vise à integração efetiva, é necessário que estejam bem delimitadas e alinhavadas as intencionalidades, as diretrizes e linhas de ação bem definidas para que não hajam interpretações equivocadas que venham a desvirtuar a proposta, o governo deve se mostrar, estabelecendo prioridades e atuar de forma mais propositiva, para além das orientações vagas e híbridas.

Ao chegar a parte do documento que trata do projeto político-pedagógico integrado e dos fundamentos para um currículo integrado, é possível enxergar a intenção de que a oferta do PROEJA na forma integrada seja prioritária, já que o Decreto nº 5.154/2004 possibilita a oferta articulada nas formas concomitante e subsequente. De acordo com o Documento Base (2007a), a forma integrada só se traduz por meio de um currículo integrado.

Essa afirmação remonta à discussão sobre a questão da forma e do conteúdo na oferta da EP, pois ao vincular e condicionar a integração à forma materializada de um currículo integrado abandona-se a ideia de que um currículo em outros moldes, a exemplo das formas subsequente e concomitante, poderia no plano da concepção constituir-se como uma experiência de integração.

Há de se considerar, que seria extremamente problemático um programa de integração de duas modalidades complexas como o PROEJA ser ofertado de outra forma que não fosse a integrada, pois a própria razão de ser do Programa estaria sendo enfraquecida.

Os fundamentos político-pedagógicos propostos no Documento Base para a construção do currículo integrado estão elencados abaixo (BRASIL, 2007a):

- ✓ Relação entre Educação Profissional, Ensino Médio e EJA;
- ✓ Reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade;
- ✓ Os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados;
- ✓ O currículo integrado como inovação pedagógica na concepção de Ensino Médio em resposta aos diferentes sujeitos sociais;
- ✓ Abandono da perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho para assumir uma formação integral para os sujeitos.

Somam-se ainda aos fundamentos elencados: a qualificação político-social e profissional dos sujeitos por meio da elevação da escolaridade, a associação desta

formação a um projeto maior que contemple a transformação da sociedade e a emancipação humana, a vinculação da escola com a vida cotidiana, o trabalho como princípio educativo, autonomia dos sujeitos e sistemas de ensino e por fim a consideração e compreensão dos tempos e espaços diferenciados de formação (BRASIL, 2007a).

Nossa intenção em elencar os princípios acerca da proposta curricular se justifica, pela contribuição que a análise feita a partir deles poderá trazer para que possamos responder nossas questões de pesquisa. Não trataremos do tema currículo em si, tipos, função e especificidades, apenas do currículo integrado por conta da sua vinculação com a proposta educacional integradora presente do Documento Base do PROEJA.

Seguimos então com aquela que se configura com uma das maiores angústias dos sujeitos envolvidos com a oferta do EMI e do PROEJA: a construção de um currículo integrado.

A literatura da área<sup>26</sup> tem trazido contribuições importantes para a concepção, formulação e implementação do currículo, discutindo concepção fundamentos e princípios, porém, temos observado certa estagnação e uma enorme dificuldade em se avançar para um plano mais propositivo.

A ideia aqui não é defender que as pesquisas construam “receitas prontas” para que as escolas possam a partir delas construir seus currículos, acreditamos que nos falta ousar mais, tentar nos desprender da forma tradicional e conteudista como fomos educados, abrir a mente e os olhos para estruturas curriculares com abordagens diferenciadas daquela centralizada nas disciplinas.

Retomando o Documento Base do PROEJA, observamos que há em termos mais “palpáveis” um direcionamento para uma proposta de currículo integrado. O referencial é baseado em Machado (2005):

### **Abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos:**

Concentricidade de temas gerais, ligados entre si;

Temas integradores, transversais e permanentes que:

- Abranjam os conteúdos mínimos a serem estudados;

---

<sup>26</sup> RAMOS (2005), PAIVA (2004), MACHADO (2010) e SANTOMÉ (1998).

- Possam ser abordados sob enfoque de cada área do conhecimento;
- Possibilitem compreender o contexto em que os alunos vivem;
- Atendam as condições intelectuais e sociopedagógicas dos alunos;
- Produzam nexos e sentidos;
- Permitam o exercício de uma pedagogia problematizadora;
- Garantam um aprofundamento progressivo ao longo do curso;
- Privilegiem o aprofundamento e a ampliação do conhecimento do aluno.

**Abordagem por meio de esquemas conceituais:**

- Foco em conceitos amplos;
- Conceitos escolhidos que mantêm conexão com várias ciências;
- Cada conceito é desenvolvido em diversos contextos;
- Cada conceito é enriquecido pelas diversas contextualizações.

**Abordagem centrada em resoluções de problemas:**

- Problemas são propostos para soluções;
- A partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à solução dos problemas propostos.

**Abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade:**

- Perguntas são feitas sobre a conveniência de determinadas decisões políticas ou programáticas;
- A partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à discussão dos dilemas propostos.

**Abordagem por áreas do conhecimento:**

- Natureza/trabalho;
- Sociedade/trabalho;
- Multiculturalismo/trabalho;
- Linguagens/trabalho;
- Ciência e Tecnologia/Trabalho
- Saúde/trabalho

- Memória/trabalho
- Gênero/trabalho
- Etnicidade/trabalho
- Éticas religiosas/trabalho

Identificamos nesta sistematização feita por Machado (2005) um avanço para além do debate em torno de fundamentos e princípios da integração quando dada ênfase à importância de se estabelecer o diálogo constante entre as áreas do conhecimento, o que valoriza os saberes produzidos no interior das ciências de referência fortalecendo seu papel, mas colocando sua integração como condição para uma visão ampla sobre o contexto vivido, sobre os conceitos, sobre a problematização das situações do cotidiano e, sobretudo sobre construção de nexos e sentidos em torno destes saberes, tal como pressupõe a categoria da totalidade.

A questão dos saberes também é abordada no documento, afirmando que não é somente a escola em sua estrutura formal o único espaço privilegiado para se ensinar e aprender (BRASIL, 2007a).

Assim, não são somente estes saberes produzidos no interior das salas de aula os responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade, pelo contrário, é do senso comum e da capacidade do homem de aprender no interior das relações em suas múltiplas determinações que se inicia a construção das bases para conhecimento científico, sistematizado e ensinado no interior das ciências de referência.

É a partir da atividade cognoscitiva, que é impulsionada por relações e acontecimentos do cotidiano escolar ou na vida que reside a necessidade de transformar, levando os sujeitos a pensar e projetar, ou seja, a exercitar a atividade teleológica. Desta forma, à medida que estas duas dimensões: cognoscível e teleológica se integram, constituem terreno fértil para a construção da práxis.

Analisando não só as potencialidades do programa, mas suas fragilidades, é que faremos um contraponto a partir do pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b).

Os autores observaram que apesar do discurso da integração, na prática as políticas de EP pós-decreto nº 5.154/2004 processaram-se de maneira focalizada e contingencial baseadas em programas, onde se inclui o PROEJA. A crítica se

sustenta pelo caráter restrito de sua estrutura que prevê uma formação mínima ao jovem e ao adulto por meio de uma organização em etapas e carga horária distintas para formação geral e específica:

“Limitar a carga horária dos cursos a um “máximo” é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação “mínima”. Em contrapartida, se por essa carga horária se distribuem os mínimos definidos para a formação geral e a específica, como se poderia elevar a carga horária de uma sem diminuir a outra?” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005b, p. 1098).

Essa forma de organização do PROEJA, com distinção de tempos e espaços entre a formação geral e específica, não facilita a integração, e é aí que o conteúdo da proposta pode ser fragilizado, ficando prejudicado no que tange a sua finalidade de proporcionar uma formação omnilateral.

É com base no trabalho como princípio educativo que os autores refutam a fragmentação de saberes no PROEJA, pois partem do pressuposto que a formação geral e a específica são indissociáveis, portanto, uma não deve sobrepor-se à outra inviabilizando a integração. Assim, a concepção de integração e seus princípios orientadores, o conteúdo do ensino integrado encontra na forma fragmentada a fragilidade do PROEJA. É como se do ponto de vista do conteúdo o programa se aproxima das dimensões práxis e totalidade, porém, quanto à forma se afastam.

O fato da gestão do PROEJA ter ficado a cargo da SETEC também foi objeto de crítica, pois a separação entre EP e Educação Básica já começa no próprio âmbito do MEC: *“Para a SETEC, a oferta da educação profissional integrada ao médio na modalidade EJA manteria uma incumbência residual com a educação básica, da qual ela foi esvaziada quando a responsabilidade pelo ensino médio foi destinada à Secretaria de Educação Básica (SEB) e a educação de jovens e adultos-com a qual a política de educação profissional nunca havia se ocupado-abrigada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)”* (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 1097).

Grabowski e Ribeiro (2010) afirmam que a opção de políticas de governo e não de Estado com prazo de validade restrito ao exercício do poder, é uma

contradição, uma realidade que expressa a própria falta de projeto ou mesmo ausência de projeto como projeto em si.

A análise do documento base do PROEJA nos leva a concluir que do ponto de vista conceitual a principal virtude é a tentativa de fazer a integração entre EP e Ensino Médio resgatando o direito à EJA, tendo como objetivo a consolidação de uma política pública estável que promova a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, com vistas à formação integral dos sujeitos a partir da ideia de totalidade.

A formação integral a partir do conteúdo do documento ocorreria somente via currículo integrado, com a possibilidade de proposição e materialização de arranjos diferenciados entre educação geral e técnica.

A crítica feita por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) sobre a organização fragmentada do PROEJA por conta da separação entre a base nacional comum e as disciplinas técnicas, sustenta a ideia da fragilidade do programa, pois a partir da categoria totalidade a separação das partes pode ocorrer desde que seja para facilitar a compreensão do todo, seguindo o movimento da fragmentação para o aprofundamento sobre as partes e depois a recomposição do todo para que se possa alcançar a totalidade concreta.

Do ponto de vista da práxis, o PROEJA organizado de partes diferenciadas e separadas tende a valorizar a atividade puramente cognoscitiva em detrimento da atividade teleológica.

Seguindo a cronologia da institucionalização das políticas e programas, prosseguiremos então para a análise do Documento Base do Ensino Médio Integrado.

#### ***2.4 A ideia da integração no Documento Base do Ensino Médio Integrado***

O Documento Base do Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2007) é um texto orientador, que revela muito do que se esperava e que ainda se espera no que concerne à oferta de uma educação profissional e tecnológica pública e de qualidade no Brasil.



Seu rigor metodológico e teor político pedagógico diferenciado da maioria dos documentos oficiais são conferidos pela vinculação de seus autores<sup>27</sup>, com a temática e a dedicação a estudos e pesquisas nas quais a formação do trabalhador tem sido o centro das discussões.

Mais do que valorizar quem vive e pesquisa a EP, o fato destes educadores terem estado na linha de frente na construção dessas políticas em nível nacional, revela uma opção, uma linha de trabalho que desloca dos centros de decisão uma camada privilegiada e coloca em evidência os anseios da sociedade como um todo, traduzidas pelas ideias e palavras daqueles que criticamente têm sua militância pedagógica o anseio por uma EP cujo objetivo maior é formar pessoas.

O documento do EMI logo em sua apresentação nos traz uma informação muito importante que talvez nos ajude a analisar com mais clareza o fato de tantos pesquisadores defenderem esta forma de oferta da EP em detrimento às outras formas de oferta: o EMI é a forma que apresenta os melhores resultados pedagógicos. Seria por este motivo então que o Plano de desenvolvimento da educação- PDE fez a opção por apoiá-la (2007b).

O Documento Base do EMI, como documento orientador, apesar do rigor no entrelaçamento de ideias sobre as questões-chave do EMI não está livre de intencionalidades, elas aparecem, e isso é uma característica fundamental de um documento o qual, por natureza, deve ser objeto de leitura, debates, e questionamentos dos sujeitos que constituem a comunidade escolar, não fosse assim, bastava que os manuais fossem enviados às escolas, cabendo aos educadores acatá-los e implementá-los.

Ocorre que no âmbito das políticas públicas e aqui em especial a educacional já é disseminada a ideia de que, para que estas não pereçam ao sabor da continuidade ou não de um governo é necessário, sobretudo convencer os sujeitos, envolvê-los em torno de objetivos comuns, imprimir nas pessoas o sentimento de pertencimento. Um documento orientador é mais do que a base para um debate, é o próprio debate, é muitas vezes um determinante para a consolidação ou não de uma política.

---

<sup>27</sup> Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos.

Obviamente que não queremos aqui defender a ideia de que palavras por si só garantem a implementação desta ou daquela política, queremos ressaltar apenas que a forma com que elas são articuladas e as ideias que imprimem podem dar mais consistência ou não à sua implementação, assim como anunciar uma posição é um indicativo relevante do projeto real.

O documento inicia fazendo um resgate histórico do momento de transição do Governo FHC para o Governo Lula no que diz respeito a àrea da Educação, especificamente o Ensino Médio e Educação Profissional, mostra que a discussão sobre **Integração** foi protagonista do Seminário Nacional “Ensino Médio: construção política em 2003”, e no Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, problemas e propostas” e ainda que evidenciou-se nestes momentos a existência de duas concepções de EP, uma baseada na sua **forma imediata**: a vertente profissionalizante e a **forma mediata**: a vertente propedêutica (MEC, 2007b).

Buscando ancoragem em uma de nossas questões centrais que é sobre concepção e forma no EMI, percebemos que a definição de que existem concepções diferentes de EP que orientam formas diferentes de EP nos levam a pensar que os objetivos, métodos e saberes também seguem caminhos diferentes dependendo da vertente a qual pertencem, a profissionalizante ou a propedêutica.

Neste sentido, o próprio documento anuncia a necessidade de rompimento dessa dualidade via a construção de um projeto com bases mais humanísticas, desfocando-se dos objetivos mercadológicos. Cabe-nos então problematizar: de que projeto se fala? Um projeto político educacional, um projeto de sociedade? Um projeto de homem? Um projeto econômico?

O Ensino Integrado envolve todas estas dimensões, e ao anunciar como base a integração entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, e a formação omnilateral dos trabalhadores, mesmo não expressando claramente em seu conteúdo, identificamos o cunho socialista deste projeto educacional, que além da formação destes trabalhadores para a práxis social e política, sinaliza para travessia para outra forma de organização da economia e da sociedade, como dimensões integradas, ou seja, não basta construir um projeto educacional de cunho socialista é necessário caminhar para a construção de uma sociedade socialista.

O Documento Base do EMI fala de “recuperação” do que o decreto 2.208 coibiu e de integração da formação básica e profissional num mesmo currículo, integração essa definida como “orgânica” (BRASIL, 2007b).

Ora, uma integração curricular não se torna orgânica apenas quando se integra o saber técnico com o propedêutico, não é apenas o currículo que dará organicidade ao Ensino Integrado, mas um conjunto de atitudes e ações políticas e pedagógicas, por isto não se pode reduzir Ensino Integrado às questões unicamente curriculares. O currículo integrado é uma parte que compõe a totalidade que o Ensino Integrado representa.

O currículo integrado é parte de um movimento maior dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que envolve, convencimento, pertencimento, conhecimento, atitudes, mudanças de posturas e práticas, valorização dos trabalhadores em educação, condições de funcionamento e tudo mais que é inerente ao processo educacional.

O documento do EMI consolida a integração como **um princípio** a ser seguido tomando por base o texto da LDB que coloca esta modalidade de ensino integrada “às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento das aptidões da vida produtiva”, porém, é valiosa a observação que faz de uma contradição interessante, quando no artigo 40 a LDB estabelece que a EP deverá ser desenvolvida em “**articulação**” com ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, ou seja, outra vez concepção e forma aparecem entrelaçadas, pois a LDB aponta a integração como princípio, o que revela uma concepção de educação, mas a forma sugere um articulação.

Neste trecho do documento é possível ter uma boa compreensão sobre a maneira como conceitos importantes como integração e articulação podem comprometer a compreensão de uma política e influenciar o seu desenvolvimento. Encontramos em SANTOS (2008), uma contribuição importante no que tange à compreensão desses e outros conceitos que recorrentemente aparecem nos textos que tratam de Ensino Integrado e nos documentos regulatórios desta forma de oferta.

A autora buscou elucidar os sentidos e significados de “integrado”, “integral” e “articulado” nos alertando no sentido de que o uso indiscriminado desses conceitos tende a esvaziá-los de seus reais sentidos, confundindo e influenciando o entendimento sobre o que de fato é Ensino Integrado. O uso não inocente destes termos como se fossem sinônimos podem esconder a essência que lhes é própria. Santos (2008) diz que:

Isso ocorre quando aplicamos integrado, integral, articulado ou integração, integralidade, articulação na educação para defender projetos de formação. Na linguagem comum essas palavras podem até ser usadas como sinônimos, mas para nós é preciso ter clareza dos limites de seus significados, de seu cerne ao qualificar a relação entre EM e EP (SANTOS, 2008, p. 25).

Santos (2008) prossegue, definindo:

A **integração** corresponde ao todo em que existem as partes que por sua vez são o todo de outras partes que interagem dinamicamente, portanto, há todo/parte e a parte/todo em diversos patamares. A **articulação** deixa claro em sua etimologia estar associada à separação com um vínculo entre as partes, sendo sua expressão parte/parte, em que a ligação pode ou não produzir influência mútua de uma das partes sobre a outra que a/as altere significativamente. Já **integralidade/integral** é o que é o completo, digamos o irretocável, perfeito, não há partes, só o todo. (SANTOS, 2008, p. 29, grifo nosso).

O Documento do EMI expressa que há uma espécie de conexão entre a educação básica em seus diferentes níveis com a Educação Profissional, e que no EM a “articulação” indica uma especificidade, pois no art. 36 (desde que) “atendida a formação geral do educando, poderá (possibilidade e não regra) prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, ou seja, a EP integrada ao EM é um arranjo possível, que conforme o documento, nos leva ao entendimento de que articulação é um pressuposto para a integração e conseqüentemente para uma formação ancorada pela categoria da totalidade, e que a articulação poderá evoluir até chegar a um patamar que promova a “verdadeira” integração, conseqüentemente a totalidade.

O que isso nos diz? Que articulação e integração são indissociáveis? Devemos refletir sobre esta questão sem perder de vista a definição de Santos

(2008) citada anteriormente, na qual articulação está associada com separação, vínculo entre partes, relação parte-parte, na qual pode ou não haver influência entre as partes e que integração é um todo feito de partes que interagem dinamicamente, portanto há uma relação parte-todo, todo-parte, um movimento de *détour* constante. Se a articulação é pressuposto para integração, caberia dizer então que integração e totalidade dependem de uma prévia separação entre partes (saberes das ciências de referência) em categorias menores para posteriormente, ao estabelecer o diálogo e o movimento de ir e vir elas possam, enfim, proporcionar o conhecimento amplo sobre uma realidade.

Chamou-nos a atenção o momento em que o documento discute a forma como o Decreto nº 2.208/97 significou além da negação de um direito, que era o direito à educação profissional integrada, mas também uma posição contraditória em relação à LDB, e que não bastava apenas corrigir e adequá-lo, mas revogá-lo, construir um decreto alternativo em consonância com uma política indutora, havia a necessidade de adequar a LDB, o que não ocorreu (BRASIL, 2007b).

O documento trata o decreto nº 5.154/2004 como de cunho transitório, ou seja, uma medida inicial para um processo muito mais amplo de transformação nas diretrizes e bases da EP acontecesse. Posteriormente o decreto foi incorporado pela LDB.

Para cumprir seu caráter orientador, como parte integrante de um projeto maior de integração entre EP e EM, agregando sistemas de ensino e seus sujeitos num movimento de convencimento, reconhecimento e comprometimento da política para o Ensino Médio Integrado, ao mesmo passo em que expressa intenções, discute princípios e fundamentos, este Documento Base foi determinante para que se reacendesse nas escolas públicas e nas Secretarias Estaduais de Educação o debate sobre a (s) identidade(s) do EM, sobre que tipo de educação e formação se pretendia para os jovens e adultos trabalhadores<sup>28</sup>.

A partir de um resgate histórico feito, o documento ganha ainda mais substância, pois a gênese e a história da EP no Brasil por si só já se constitui como forte justificativa para uma possível mudança de concepção e de formas de ofertá-la,

---

<sup>28</sup> Sobre este movimento no Estado do Pará, vide “Ensino Médio Integrado no Pará como política pública” (ARAUJO, SOUZA e TEODORO, 2008 /SEDUC-PA, 2009).

afinal, faz parte dos anseios de qualquer educador com pensamento de cunho mais progressista, o rompimento com uma EP assistencialista e pragmática, pois a redução ou a retirada do acesso a conteúdos relacionados à teoria e às bases científicas de uma determinada atividade aliado ao atendimento imediato das exigências do mercado acaba por minar as tentativas de se proporcionar uma EP sob a ótica dos trabalhadores.

Outro aspecto importante abordado no documento e que coloca novamente a LDB no centro do debate, é o fato de que a EP, assim como as outras modalidades acaba não se encaixando em nenhum dos níveis, nem na educação básica nem na educação superior, acaba por assumir uma posição “descolada” da estrutura da educação regular brasileira, gerando uma abertura que tende a colocar o Ensino Médio Integrado, apenas como mais uma forma de oferta da EP (BRASIL, 2007b).

Sendo apenas mais uma forma de oferta e assumindo um lugar ao lado do ensino subsequente e do concomitante, o dado expresso lá no início do documento base: que o “EMI é o que apresenta os melhores resultados educacionais”, resguardando-se o caráter relativo desta afirmação, acaba por perder força. Este dado é enfraquecido, pois nos leva a refletir de que não adianta essa oferta ser a que mais se aproxima da proposta de formação omnilateral que defendemos se a legislação em vigor praticamente a desconsidera ou subalterniza, deixando a cargo e a bel prazer dos dirigentes fortalecerem a forma de oferta que mais se adequa aos interesses hegemônicos.

#### **2.4.1 O Decreto nº 2.208/97 no Documento do EMI:**

A reforma da Educação Profissional teve como marco, segundo o Documento Base do EMI, a publicação do Decreto nº 2.208/97 e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), ações essas que contribuíram ainda mais ao afastamento entre Ensino Médio e Educação Profissional, pois permitia apenas duas formas de oferta: Concomitante (externo ou interno) e Sequencial, que mais tarde, para não confundir-se com os cursos sequenciais de nível superior, passou a ser chamado de Subsequente. Ambas as ofertas possuem uma forma que não facilita a integração, pelo contrário tendem à fragmentação do conhecimento (BRASIL, 2007b).

Tal reforma expressa o documento base, teve um caráter privatizante, pois atendia às exigências da política neoliberal imposta pelos países hegemônicos e organismos multilaterais como o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) que financiou boa parte destas políticas (BRASIL, 2007b).

O Documento Base reconhece que a reforma da Educação Profissional foi exitosa, partindo do pressuposto de que ela foi coerente com as suas bases neoliberais, transferindo boa parte do patrimônio público à gestão privada, foram eficientes no alinhamento a lógica a qual se submetiam.

O texto também problematiza o conceito de “eficiência”, pois no contexto da reforma isto significou, por exemplo, à rede federal uma reestruturação que a atrelava aos interesses empresariais, à “prestação de serviços à comunidade” de forma que mais tarde pudesse adquirir uma capacidade de “autofinanciamento”, revelando-se aí mais uma forte característica da política neoliberal: a diminuição do papel do Estado na sociedade. Neste sentido, o documento base aponta o privilégio na escolha de projetos institucionais que desvinculavam o Ensino Médio da EP, descartando qualquer proposta que assinalasse para uma integração (BRASIL, 2007b).

Com a limitação da expansão da rede federal, a redução da oferta de matrículas no Ensino Médio (classificada no documento base como inconstitucional), e o fortalecimento de uma expansão baseada na gestão privada por meio de organizações sociais, não governamentais, a reforma cada vez mais se aproximava do alcance de seus objetivos de desresponsabilização com a oferta de educação profissional pública de qualidade.

Assim, apesar do discurso de que o PROEP deveria incrementar a oferta de EPT na rede federal, houve um deslocamento de recursos e da oferta:

“A União só poderia criar novas unidades para o ensino técnico mediante “parceria com os estados, os municípios, o setor produtivo ou organizações não governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2007b apud CUNHA, 2005, p. 256).

É pertinente demonstrar como este movimento repercutiu no Estado do Pará, no que tange à gestão de direito privado de instituições construídas com financiamento do PROEP/BID.

No Estado do Pará, a repercussão desta reforma se traduziu na transferência da oferta da Educação Profissional da responsabilidade da SEDUC para a Organização Social Escola de Trabalho e Produção do Pará –

OS-ETPP, uma sociedade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, e disciplinar, qualificada como Organização Social, através do decreto nº 5.166 de 27 de fevereiro de 2002, criada pelo governo do Estado do Pará através da Secretaria Especial de Promoção Social – SEPROS e da Secretaria Executiva de Educação do Pará – SEDUC. (Pará, 2009).

De acordo com relatório de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação-GEPTE/ICED/UFGPA, a OS-ETPP assume como missão promover a educação profissional de qualidade, exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo à demanda da sociedade em áreas estratégicas para o desenvolvimento sustentável do Estado do Pará. Em 2002 a OS-ETPP assinou um contrato de gestão com o governo estadual tendo como objetivo a execução do Plano de Educação Profissional do Pará (GEPTE, 2008).

No ano de 2008, ocorreu o distrato da então OS-ETPP por recomendação da Auditoria Geral do Estado, a retomada das escolas pela SEDUC e a construção de uma nova política para a Educação Profissional do Estado e a criação da Rede de Escolas Tecnológicas.

Sinteticamente, o documento base do EMI, para sustentar o propósito de da transformação na oferta da EP, apontou as principais fragilidades e o caráter fragmentado e privatizante da reforma impulsionada pelo decreto nº 2.208/97, elencando algumas das consequências nefastas que se abateram sobre a oferta de EP tanto do ponto de vista político-pedagógico quanto no âmbito das instituições.



#### **2.4.2 O Decreto nº 5.154/2004 no Documento Base do EMI:**

De acordo com o Documento Base do EMI, a publicação do Decreto nº 5.154/2004 aconteceu num momento de profunda crise no EM, uma crise cujo cerne era a questão da identidade deste nível da educação básica.

O texto relaciona a identidade do EM com a ideia de formação integral dos indivíduos, formação esta que acaba por perecer, pois o que se observa é uma grande preocupação com a aprovação nos vestibulares, baseado na cultura da fragmentação, ou seja, a formação integral subalternizada pela mera aprovação nos vestibulares (BRASIL, 2007b).

Desta forma a formação integral que se configuraria como o todo do processo educacional acaba ser reduzida à parte que neste caso, é a aprovação no vestibular.

A ideia expressa no documento é a de que o EM não pode e não deve estar mais acorrentado somente ao objetivo imediato que seria a aprovação e o ingresso ao ensino superior, isto não significa defender seu abandono, pois ainda não faz parte da realidade educacional brasileira um sistema de avaliação que supere o modelo de exames eliminatórios e ou classificatórios, significa dizer que a aprovação é apenas uma parte de um processo, cuja totalidade reside na formação omnilateral dos sujeitos (BRASIL, 2007b).

Tomando por base os dados do Censo Escolar de 2006 (INEP, 2006) pode-se verificar no documento base, que com 88,6% a hegemonia na oferta do EM é das redes públicas estaduais. O que significaria:

Nessa perspectiva, a ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re) construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos profissionais (BRASIL, 2007b, p. 27).

De fato, a ampliação do número de vagas ofertadas nas instituições públicas para o EM e a EP na sua forma integrada pode lançar bases importantes para a construção de identidade própria para o EM, inclusive esse crescimento revelaria um dos efeitos esperados ao se propor um programa ou política educacional: uma opção político-pedagógica por uma proposta alternativa feita a partir do

envolvimento e conhecimento da gestão pública da educação em nível de secretarias estaduais ou municipais e da própria comunidade.

A esse respeito, destacamos o caso da Secretaria de Estado de Educação do Pará que em 2008 criou a Rede de Escolas Tecnológicas do Estado por meio da portaria 042/2008 SAEN/SEDUC-PA, cuja oferta de EP estaria concentrada nas formas: Integrada, Subsequente e PROEJA apenas, sem a oferta Concomitante, porém com ênfase na oferta da forma Integrada. (PARÁ, 2009).

Como o objetivo expresso no próprio documento base da política era o de superação do modelo dicotômico expresso no decreto nº 2.208/07 e o fortalecimento da oferta do EMI e do PROEJA, assim como a diminuição gradativa da oferta do Ensino Subsequente, coube à SEDUC/PA construir uma política para o EMI que se constituísse em um documento oficial e em diretrizes estaduais que pudesse orientar o trabalho das escolas dentro do processo inicial de sua atuação neste novo contexto (PARÁ, 2009).

Por opção da gestão na época e ainda atualmente esta oferta é definida a partir das unidades escolares e encaminhada à SEDUC, a qual cabe organizar os processos anuais de ingresso nos cursos técnicos.

Em síntese, o Documento Base do EMI quando se reportou ao decreto 2.208/97 salientou o caráter fragmentário das ações que impulsionou, diferentemente do Decreto nº 5.5154/2004 cujo tratamento foi relacionado a valorização da formação integral baseada na construção de uma política educacional forte e duradoura.

#### **2.4.3 Aspectos gerais da política de integração entre EM e EP no Documento Base do EMI/MEC**

Inicialmente o documento pontua que não será possível constituir o EMI como uma política pública educacional sem o envolvimento e a colaboração entre os entes federados: MEC e outros ministérios, internamente entre as secretarias e departamentos do MEC, IFES, Institutos Federais e sistemas estaduais e municipais, no caso das secretarias de educação, sugere parceria com outras secretarias de Estado, para discutir em torno de questões que envolvam:

[...] financiamento, existência de quadro específico de professores efetivos para atuar em diversos cursos, formação inicial e continuada de docentes, técnicos administrativos e equipes dirigentes, infra-estrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes. (BRASIL, 2007b, p.28)

Os aspectos citados funcionam no Documento Base como uma espécie de ponto de partida, de bases operacionais e político-pedagógicas necessárias ao projeto amplo de integração devendo ter na articulação entre os entes federados a sustentação própria de um projeto que venha a se constituir como política pública educacional aliado a políticas setoriais (ciência e tecnologia, geração de emprego e renda, desenvolvimento agrário, industrial, de comércio e em saúde pública) que juntas permitiriam transformações na estrutura da sociedade (BRASIL, 2007b).

A articulação entre setores responsáveis pela estrutura da sociedade nas áreas da educação, ciência, tecnologia, emprego, agricultura, comércio, saúde e outras áreas de fato permitiriam a amplitude da política para o Ensino Integrado, aproximando-a da materialização de uma oferta educacional baseada nas duas categorias estruturantes do Ensino Integrado: práxis e totalidade.

Outras entidades como o Conselho Nacional de Educação (CNE) Conselhos Estaduais e Municipais de Educação (CEEs e CMEs), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME), o Conselho de Dirigentes dos CEFETS (CONCEFET), o Conselho de Dirigentes das EAFS (CONEAF) e o Conselhos dos Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às IFES (CONDETUF) foram elencados como importantes atores no processo de interlocução acerca da estruturação de uma política para o EMI em nível nacional. Mais à frente, movimentos sociais, economias locais e a sociedade civil em geral aparecem também como vozes que devem ecoar neste debate (BRASIL, 2007b).

Apesar de propor o regime de colaboração, o documento destaca, no entanto, as dificuldades em sua materialização as quais estão relacionadas às responsabilidades de cada ente e à forma unilateral e autoritária sob as quais historicamente, estão pautadas as ações intergovernamentais.

Nesta altura do documento, há uma defesa no aumento da oferta do EMI na rede federal, e destaca que as questões relacionadas a currículo devam ficar a

cargo de cada sistema, para que sejam construídas propostas que considerem a realidade local.

Considerando nossa participação no movimento de construção da política para o EMI no Pará, que apesar da complexidade peculiar de um processo de reorientação curricular, das disputas e tensões próprias deste contexto, o campo mais problemático no que se refere à cooperação e compartilhamento de responsabilidades é o que envolve a gestão e, sobretudo, do financiamento das ações.

Outra dimensão abordada no Documento Base para o EMI é a constituição de quadro docente próprio e com formação específica para a atuação nos cursos técnicos. Conforme o documento, o regime de contrato temporário é uma forma precarizada de constituir esses quadros, e é justamente a forma integrada a sofrer maiores impactos no que tange à vinculação e o sentido de pertencimento dos professores a uma determinada comunidade escolar, pois os cursos duram em média quatro anos (BRASIL, 2007b).

Neste sentido vale dizer que a exemplo do Estado do Pará, onde um contrato em situação legal tem vigência de 6 (seis) meses, prorrogáveis ou não em no máximo mais 6 (seis) meses, uma turma de EMI no mínimo, teria o quadro de professores da área técnica modificado quatro vezes durante o curso, caso não fossem tomadas nenhuma medida de prorrogação no tempo de vigência dos mesmos. Essa rotatividade também dificulta a integração com os professores das ciências de referência (base comum nacional) que em maioria pertencem ao quadro efetivo dos sistemas de ensino.

Sobre esta questão o Documento Base alerta para uma necessária reformulação dos programas especiais de formação pedagógica de professores para a EP (parecer CNE/CEB 02/97), porém, sem avançar, limita-se a dizer que a forma proposta não atende as necessidades de formação dos sistemas de ensino, pois desconsidera as especificidades de cada um.

No caso da formação continuada, propõe algo para além das técnicas de didática e transmissão de conteúdos, avançando quando traça as linhas gerais dessa formação tanto para quem já atua na EP, quanto para quem está em fase

inicial: conhecimento específico da área profissional, formação-didático-político-pedagógica e a integração entre educação básica e EPT (BRASIL, 2007b).

Outro ponto de extrema relevância é quando o Documento Base (2007b) aponta os seguintes eixos a serem contemplados nesta formação:

- a) as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação;
- b) as políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da educação profissional e tecnológica em particular;
- c) o papel dos profissionais da educação, em geral, e da educação profissional e tecnológica, em particular;
- d) a concepção da unidade ensino-pesquisa;
- e) a concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- f) a profissionalização do docente da educação profissional e tecnológica formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- g) o desenvolvimento local e a inovação.

Esta definição permite que as Secretarias de Educação possam iniciar projetos de constituição de seus quadros de servidores efetivos para a EPT, começando pela garantia de concursos públicos e posteriormente, realizando ações de formação específicas e aprofundadas para atuação nesta modalidade de ensino (BRASIL, 2007b).

A constituição de quadros efetivos para a EP é imperativa para que se tenha condições de ofertar o Ensino Integrado, pois a vinculação dos educadores com suas unidades de ensino, sem o fantasma da demissão eminente, tende a ser mais produtiva, constroem-se relações duradouras de colaboração e participação em projetos integrados e interdisciplinares envolvendo os saberes das áreas específicas em atividades e experiências riquíssimas de aprendizagem.

Ainda sobre a formação de professores para atuar no EMI, o Documento Base prossegue fazendo um alinhamento com as estratégias de formação que vem sendo experimentadas no PROEJA, uma delas é oferta de um curso de especialização *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA mediante uma parceria entre o MEC e alguns Institutos Federais para professores e gestores que atuam ou pretendem atuar em instituições que ofertam estas modalidades de forma integrada. Ainda a exemplo do PROEJA, o

MEC defende também algo na linha do edital PROEJA-CAPES/SETEC 03/2006 que em síntese, busca estimular a pesquisa na área da EP envolvendo os sujeitos atuantes em diferentes instituições públicas que ofertam EPT bem como a formação de trabalhadores em nível de pós-graduação nessas áreas (BRASIL, 2007b).

De forma a manter a linha de análise do Documento Base do EMI, no que tange aos aspectos mais conceituais faremos uma adaptação: como no documento, logo após a parte que discute formação de professores vem a seção sobre financiamento, sendo seguida da discussão sobre princípios, optamos por inverter esta ordem, fecharemos a análise sobre as concepções e princípios e em seguida lançaremos o nosso olhar para a questão do financiamento.

Considerando que dedicamos o capítulo I ao aprofundamento sobre os fundamentos de uma educação integradora, caberá buscar no Documento Base de que forma essa concepção de ensino é trabalhada como são abordados os princípios da integração sob a ótica de nossas categorias analíticas.

A primeira preocupação demonstrada no documento é em caracterizar o EMI como a expressão de uma concepção de formação humana, uma formação integrada entre educação geral e educação profissional, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, ao passo que lança bases para a superação da redução da preparação para o trabalho à sua dimensão operacional (BRASIL, 2007b).

Uma educação integradora nesta perspectiva exige uma formação que contemple a relação dialética entre conceitos e saberes partindo do pressuposto de que vivemos uma totalidade concreta, entretanto, o documento base não faz a discussão necessária sobre de que maneira e em que bases, as formas de oferta da EP se configuram e de que forma esta totalidade concreta se apresentaria no EMI e nas outras formas de oferta.

A ausência de uma discussão ampla sobre a concepção integrada de formação e a forma integrada de educação do trabalhador nos remete àquilo que pode ser considerada a maior fragilidade da política para o EMI, a redução de uma proposta mais ampla de formação a uma questão meramente de ordem curricular.

Este último ponto ganhará substância, à medida que prosseguirmos a análise do Documento Base do EMI, mas principalmente quando confrontarmos os dados

deste documento com outros documentos oficiais que também fazem parte da base de dados desta pesquisa como o documento base do PROEJA, as diretrizes curriculares nacionais da EPT, e, sobretudo, com os documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador do Governo Federal.

Acompanhando os princípios trabalhados no I capítulo, o documento base elenca como princípios do EMI: trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana, o trabalho como princípio educativo, mas acrescenta a pesquisa como princípio educativo, o trabalho de produção do conhecimento.

O argumento utilizado para ancorar a ideia de pesquisa como princípio educativo é a dimensão transformadora do trabalho e que o trabalho ao proporcionar a transformação da natureza em função das necessidades humanas precisa ser potencializado pela pesquisa, pois é por meio dela que os educandos construirão autonomia intelectual, à medida que se debruçarem em torno da compreensão e solução de questões cotidianas (BRASIL, 2007b).

Vale dizer, à luz da discussão sobre o trabalho como princípio educativo presente no I capítulo, e analisando o que o próprio Documento Base argumenta, que o conceito de trabalho enquanto categoria ontológica, como práxis humana já contemplaria a questão da pesquisa, pois a construção de conhecimento é feita a partir da compreensão parte-totalidade, o que nos leva a entender a pesquisa como trabalho humano que envolve teoria e prática, reforçando o trabalho como princípio educativo e não a tornando princípio educativo.

A abordagem curricular é tratada com base na categoria da totalidade que também foi objeto de reflexão no capítulo I, o documento ressalta a importância de se compreender os fenômenos na sua forma mais contemporânea, desvendando todo o processo histórico que proporcionou um determinado avanço ou evolução e isto deve ser o ponto de partida para o processo pedagógico (BRASIL, 2007b). Sobre isto o documento faz a afirmativa:

“Essa é uma perspectiva da relação entre parte-totalidade numa visão histórica: o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção” (BRASIL, 2007b, p.50).

O Documento Base possui um conjunto de argumentos que revelam a opção política pela oferta de EP na forma integrada, dentre os quais pode-se destacar:

Em se tratando da formação profissional no ensino médio, queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral (BRASIL, 2007b, p.51).

Recorrendo às questões que nos norteiam, esta fala reforça a ideia de que o ensino em outra forma que não a integrada, não seria capaz de proporcionar uma formação ampla do trabalhador, porque com o acesso apenas aos conhecimentos curriculares do fazer instrumental ele não será capaz de compreender a realidade em sua totalidade concreta.

Este processo nos impulsiona cada vez mais à compreensão de que a verdadeira integração pode estar para além do currículo integrado.

Devemos reconhecer que a política do EMI é uma política com um propósito de movimento, de ruptura de “ponto-partida”, e que ao sistematizar tantos pressupostos que dão sustentação a essa política este documento presta um grande serviço aos educadores comprometidos com uma educação humanizadora, pois instiga ao debate e proporciona uma importante revisão sobre práticas e posturas.

Não propositalmente, mas estrategicamente, deixamos nossa análise sobre financiamento por último, pois é este o pilar de sustentação de uma política educacional que tende a estabelecer limites que muitas vezes comprometem e ou mesmo desviam a política de seus objetivos traçados inicialmente.

Não pretendemos fazer aqui uma discussão profunda sobre financiamento, pois este não é um dos objetivos desta pesquisa, seguiremos nossa metodologia, refletindo sobre que trata o Documento Base do EMI dá a esta questão.

Inicialmente o Documento Base busca situar a oferta do EMI ao mesmo tempo, como inerentes à educação básica e à educação tecnológica, ou seja, a Educação Profissional e Tecnológica assim como outras modalidades é uma modalidade possível tanto no Ensino Fundamental (formação inicial), no Ensino Médio (formação técnica) quanto no Ensino Superior (graduação em nível tecnológico, ela não é algo “descolado” da Educação Básica.



Percebemos, ao avançar na leitura, a partir da detalhada caracterização do FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, seus limites e suas possibilidades de melhoria do financiamento da educação básica, mas quando se trata do EMI e da EPT ainda não há definição de fonte específica que atenda esta oferta (BRASIL, 2007b).

Na prática, o orçamento é escasso e com o surgimento dessas formas mais específicas de oferta e modalidades, há uma redistribuição do previsto, predominando o que eles chamam de “série histórica”: Quem sempre recebeu mais continua a receber e quem sempre recebeu menos permanece assim. Mais recentemente o número de alunos matriculados também tem sido adotado como critério de repasse (BRASIL, 2007b).

Ofertar EPT possui um impacto orçamentário maior, o custo aluno é mais elevado que o ensino regular, pois os cursos técnicos possuem uma infra-estrutura mínima para funcionar, que inclui livros e laboratórios específicos para os cursos, material de consumo para as aulas práticas, visitas técnicas, seguro para estagiários que é pago pelo ente federado a qual a escola está vinculada entre outras despesas, ou seja, não basta redistribuir, é necessário um aumento no repasse destinado à EPT.

O financiamento público também se configura como campo de tensões e disputas que incluem além das instituições públicas, as instituições de direito privado como apontado no documento, segundo Grabowski (2005) a rede Federal de EPT recebeu repasse em torno de 600 milhões de reais, enquanto o Sistema “S” recebeu cerca de 5 bilhões de reais de recursos públicos em 2005 (BRASIL, 2007b).

Sobre o sistema “S” o Documento Base assinala para a necessidade de democratização da sua oferta, pois prevalece nas instituições que a compõem a prestação de serviços pagos, ou seja, apesar do montante de repasse de dinheiro público, a população que mais acessa estes serviços precisa pagar pela formação que ofertam.

Apesar dos esforços, o Documento Base do EMI, talvez porque nem seja seu objetivo, não avança no que tange à definição de estratégias mais efetivas de financiamento para a EPT. O que de mais concreto menciona é uma proposta de

criação de um fundo denominado Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional-FUNDEP.

Em síntese, nossa análise conclui que o Documento Base do EMI faz a defesa desta forma de oferta por ela estar relacionada aos melhores resultados no que tange à oferta de EP representando uma concepção de ensino que tem caráter de rompimento com a dualidade representada por dois tipos de educação: a vertente imediata (profissionalização) e a vertente mediata (propedêutico).

O EMI é definido como um projeto de base humanística, como expressão de uma concepção de formação humana que tem como principal objetivo resgatar o princípio da integração entre Ensino Médio e Educação Profissional dando identidade ao primeiro. Neste sentido a identidade do EM é a formação integral.

A articulação é colocada como pressuposto para a integração, ou seja, para que a relação entre parte-todo aconteça é necessária a articulação dos saberes para que posteriormente estes possam fundir-se como totalidade concreta.

Também é defendida no documento a ideia da integração somente mediante a forma integrada traduzida num currículo com base na categoria da totalidade, ou seja, para haver integração é necessário que o currículo esteja integrado, funcionando como pressuposto não como finalidade. Ensino Médio Integrado não é sinônimo de currículo integrado, isto seria uma redução do conteúdo desta concepção que se apresenta como algo que vai para além de questões curriculares, pois envolvem atitudes, posturas, escolhas, estrutura, financiamento, entre outras dimensões.

Nossa análise nos leva a inferir que o projeto de EMI é um projeto referenciado na ideia de politecnia, que transpõe o ideário de transformação da educação por si só, assinala para uma transformação econômica e social que visa à travessia para uma sociedade socialista.

Prosseguindo com nossa análise, abordaremos na seção seguinte os elementos de integração presentes no documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador e sua vinculação com as categorias da práxis e da totalidade.

Durante este nosso percurso, outras frentes de análise vão surgindo à medida que nossa incursão na temática vai atingindo estágios mais aprofundados. A opção por abordar a política expressa nos documentos orientadores do Programa Ensino

Médio Inovador veio em função da grande repercussão sobre a proposta anunciada pelo MEC de valorizar e estimular experiências curriculares inovadoras para o Ensino Médio como forma de finalmente, construir uma identidade própria para esta etapa da Educação Básica.

Outro fator motivador foi que, já numa primeira leitura, portanto, uma leitura mais aligeirada, pudemos observar fortes traços da política do EMI, alguns conceitos e fundamentos que haviam sido incorporados à proposta do programa, que sob outra tônica mais voltada ao financiamento e ao suporte técnico das escolas anunciava uma proposta de integração somente para as escolas de Ensino Médio não profissionalizante.

Contraditória ou não, a proposta sobre a qual nos debruçaremos agora nos traz uma nova inquietação, a concepção de integração presente no Ensino Médio não profissionalizante.

Registra-se aqui o nosso compromisso em conhecer as bases do programa via documentos orientadores, suas aproximações e distanciamentos sob a ótica da práxis e da totalidade, fazendo o contraponto com a concepção de integração presente nos outros documentos que nos propomos a analisar, não se constituirá, assim, em uma análise global do programa, digamos que será um ponto de partida para estudos posteriores.

O percurso de institucionalização do Programa de acordo com o parecer CNE/CP 11/2009, iniciou em 18 de fevereiro de 2009 quando foi enviada para apreciação do colegiado uma primeira versão do documento orientador do programa Ensino Médio Inovador contendo os aspectos gerais da proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio não profissionalizante.

Sob o caráter de “programa experimental” o CNE fez sua apreciação em caráter de urgência, tendo sido instituída uma comissão específica para atender tal demanda.

É pertinente registrar que no parecer CNE/CP 11/2009, aprovado em 30 de junho de 2009 consta como enviada a primeira versão do documento em fevereiro de 2009 e a versão atualizada em 4 de maio de 2009, no entanto, os documentos disponíveis no portal do MEC e que são objeto de análise neste estudo constam como a primeira versão de abril de 2009 e a segunda versão de setembro de 2009.

## **2.5 O documento orientador do Ensino Médio Inovador: versão preliminar e versão final**

Na versão preliminar do documento (BRASIL, 2009a) o que nos chama atenção *a priori* no documento é o caráter natural que se atribui a ideia do Ensino Médio como uma etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior com a particularidade de ser ofertado a adolescentes, jovens e adultos (BRASIL, 2009a). Logo neste momento a questão da identidade se evidencia, pois ao tratá-lo como intermediário já se retira do EM um caráter específico dando-lhe o status de ponte entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior, como se a tarefa desta etapa da educação básica fosse apenas complementar o que se estudou no Ensino Fundamental e preparar para o ingresso no Ensino Superior.

É possível identificar a tríade expansão/permanência/qualidade como uma das principais preocupações das políticas educacionais para o Ensino Médio, o que poderia ser assegurado se nesta etapa houvesse o protagonismo de experiências diferenciadas de arranjos curriculares para fins de promoção de uma “formação eficaz” aos jovens brasileiros (BRASIL, 2009a).

Apesar do objetivo do programa em atender apenas escolas de Ensino Médio não profissionalizante, eis que surge uma primeira aproximação com a política do EMI e por consequência com a concepção de integração que a orienta:

A identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático, utilitário (BRASIL, 2009a, p.04).

O princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura também aparece no documento como uma forma de superação das dicotomias entre formação geral e formação técnica por meio da categoria da práxis nas bases em que a discutimos no capítulo I.

Mesmo sob o discurso da transformação estrutural do Ensino Médio e o seu fortalecimento, o documento é enfático ao assinalar apenas para mudanças de cunho curricular, para o que eles chamam de “inovações pedagógicas”.

Ao retratar a história do Ensino Médio no Brasil o documento ressalta a ampliação da oferta do EM, o processo de massificação do acesso a esta etapa da educação básica, mas ainda uma enorme dificuldade em manter estes alunos na sala de aula atribuindo ao currículo a capacidade de promover uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2009a).

É nosso papel, neste contexto, problematizar esta questão, sem desconsiderar o caráter central que a organização de um currículo diferenciado e vivo possui para a concretização do projeto político pedagógico de uma escola, mas pensando criticamente, nos cabe dizer que uma forma curricular, por mais inovadora que seja não dará conta por si só de garantir a fluência de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade social. Este é um processo mais complexo, que envolve não somente as relações institucionalizadas dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, mas as relações subjetivas que se constituem a partir de valores, posturas, envolvimento e, sobretudo disposição para enfrentar e proporcionar rupturas e transformações.

Para sustentar a necessidade de uma transformação no currículo do Ensino Médio o documento lança mão de dados e indicadores relativos à matrícula, evasão e taxas de escolarização no Ensino Médio e nas modalidades que por ele perpassam nos diferentes Estados brasileiros, reforçando o protagonismo da educação pública na referida oferta demonstrando a expansão do número de matrículas com destaque para o Ensino Médio Integrado (795.459 matrículas de acordo com o Censo escolar de 2008) e o Ensino Médio regular (8.366.100 matrículas de acordo com Censo escolar de 2008) (BRASIL, 2009a).

Assim como na política para o EMI, no Programa Ensino Médio Inovador entende-se que a interdisciplinaridade é a prática que servirá de amálgama para os saberes teóricos e práticos. Na integração, de acordo com Ramos (2005) a interdisciplinaridade é um método.

Ao que parece, a tese implícita no documento é a de que as inovações curriculares poderão ser capazes de promover novas práticas educacionais como uma via de mão única na qual o estabelecimento de uma é garantia da outra, acentuando uma ideia de que a forma (currículo) é garantia de consolidação da integração (concepção de ensino).

A partir da categoria da totalidade a parte não determina o todo e o todo não determina a parte, ambos exercerem influência mútua, parte e todo são intrínsecamente ligados, tomando por base esta ideia o currículo não é o determinante para mudanças estruturais na escola, é de fato produtor e produto das múltiplas relações do contexto escolar.

Mesmo defendendo a ideia de arranjos curriculares inovadores, o documento propõe novas formas de organização das disciplinas em articulação com atividades integradoras (BRASIL, 2009a). Isto gera um entendimento de que a inovação pode acontecer desde que se preserve a estrutura disciplinar, e aí nos indagamos se não seria o caso de assinalar um avanço neste sentido.

Uma observação que deve ser feita é como a palavra integração parece ter se transportado do Documento Base do EMI para o documento orientador do programa Ensino Médio Inovador sob uma nova roupagem: a inovação.

Em vários momentos nos parece a mesma política travestida de elementos mais sedutores, impressão essa que se fortalece quando se atribui um caráter muito mais operacional e imediato aos impactos do programa na vida da escola. Parece-nos que a necessidade de se avançar no plano das “discussões teóricas” acerca das transformações para o Ensino Médio é que se tenha elegido o currículo como mola propulsora deste processo.

Nesse sentido, o Documento Base do EMI atende a objetivos de cunho mais conceitual, de apresentação da política ao passo que o documento orientador atende a objetivos mais utilitários, no sentido de ter que estabelecer diretrizes, apontar caminhos anunciar medidas entre outras questões relativas à operacionalização.

Sobre o princípio educativo do trabalho no Ensino Médio encontramos algumas falas polêmicas no documento:

Entendemos o trabalho, na concepção de produção de bens e serviços, como um dos princípios educativos no ensino médio, posto ser por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e apropriação social desses conhecimentos para as condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (BRASIL, 2009a, p. 14).

O trabalho enquanto categoria ontológica pode ser considerado princípio educativo conforme trabalhamos no capítulo I, não é a partir da concepção da produção de bens e serviços, ou seja, enquanto categoria histórica e na sua dimensão abstrata que o trabalho ganha esta especificidade.

A ênfase dada no documento de que o princípio educativo do trabalho no currículo do Ensino Médio é uma exigência do processo social de produção, reduz a dimensão ampla e formativa do trabalho a uma mera questão curricular, privilegiando a forma em detrimento de uma concepção de ensino, vinculando-a muito mais ao atendimento das demandas do mercado do que às necessidades relacionadas a escolarização dos trabalhadores.

Ao mesmo tempo em que defende a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção por parte dos educandos, defende uma participação direta dos membros da sociedade do trabalho socialmente produtivo na construção destas exigências (BRASIL, 2009a, p.14). Contraditoriamente, seriam os que possuem o privilégio de manter os meios necessários de produção tendo voz ativa e direta na definição do que é necessário ou não no processo de formação dos trabalhadores.

Ainda no bojo da discussão sobre o trabalho como princípio educativo no Ensino Médio destacamos mais um trecho do documento:

Portanto, o trabalho do ponto de vista do capital, na dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), torna-se princípio quando organiza a base unitária do ensino médio, por ser condição para superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive (BRASIL, 2009a, p.14).

É problemática a afirmação de que sob a ótica do capital o trabalho é princípio educativo ao organizar uma base unitária para o Ensino Médio, pois como já vimos no I capítulo, o trabalho sob a ótica do capital é um trabalho fragmentado, com fins utilitários, não pode superar o ensino enciclopédico de pura transmissão de conteúdos, pois este tipo de educação lhe serve no que tange à reprodução da exclusão e de desigualdades, principais eixos estruturantes do próprio capitalismo.

Sobre a questão da iniciação científica no Ensino Médio, diferentemente do Documento Base do EMI, que a aborda como um princípio educativo, neste documento orientador ela aparece como um elemento importante de formulação e construção de saberes articulados ao contexto de formação próprio do Ensino Médio, como parte inerente do processo de formação deste educando (BRASIL, 2009a).

A recomendação do documento é que não se acrescente novos componentes ao currículo vinculados à ciência, ao trabalho e a cultura, pois estes eixos devem perpassar todo o processo educacional de forma integrada (BRASIL, 2009a).

De acordo com a proposta prevista no documento o Programa Ensino Médio Inovador a construção das propostas curriculares diferenciadas e o percurso formativo são de responsabilidade das escolas que tiverem aderido ao programa em consonância com as bases legais vigentes.

Mais um ponto que merece destaque nesta análise é quando entre as proposições curriculares e condições básicas elencadas no documento, surge uma diretriz na qual a organização curricular deve estar articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio (BRASIL, 2009a). Isto exigiria uma adequação no próprio sistema de avaliação, pois partindo do pressuposto de que as escolas constituam novas formas curriculares a partir de suas realidades, teríamos muitas experiências diferenciadas as quais não poderia se avaliar a partir de fórmulas cuja abrangência é em nível nacional.

Após a apresentação da proposta pedagógica do programa o documento inicia a abordagem de cunho mais operacional relacionadas à implementação, gestão, apoio técnico e pedagógico, linhas de ação, financiamento e avaliação.

Amparado pelo disposto no Decreto nº 6.094/2007, na Resolução/CD/FNDE/29 de 2007 e na Resolução/CD/FNDE 047 de 2007 que tratam do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, este programa terá apoio técnico-financeiro via regime de colaboração entre os entes federados, famílias e comunidades (BRASIL, 2009a).

Apenas em linhas gerais ficou estabelecido que um comitê gestor faria o acompanhamento do Programa e que as instituições participantes (colégios de aplicação de universidades estaduais e federais, os entes federados, o colégio



Pedro II) que fizessem a adesão por meio de um termo proposto pelo MEC, após atenderem todas as exigências do programa, estariam aptas ao credenciamento e a receber os recursos para materialização de suas propostas (BRASIL, 2009a).

Desta forma, as instituições proponentes que apresentassem um Plano de Ação Pedagógica (PAP) aos moldes solicitados, com consistência metodológica e propostas curriculares consideradas de fato inovadoras e que aliada à sua estrutura física e de recursos humanos demonstrasse condições de executar o proposto, estaria apta a adesão ao programa (BRASIL, 2009a).

Ficaram instituídas nesta versão preliminar dos documentos as seguintes linhas ação (BRASIL, 2009a):

- ✓ Fortalecimento da gestão estadual de ensino;
- ✓ Fortalecimento da gestão das unidades escolares;
- ✓ Melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada;
- ✓ Apoio às práticas docentes;
- ✓ Desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador;
- ✓ Infraestrutura física e recursos pedagógicos;
- ✓ Pesquisa e estudos do Ensino Médio e juventude

Dentro de cada linha de ação há a definição de itens financiáveis via programa, incluindo em geral despesas com: passagens, diárias, material de consumo, aquisição de equipamentos de informática, serviços de pessoa jurídica, física, consultorias, locação de equipamentos e espaços, reformas e adaptação em prédios escolares, bolsa-auxílio a professores, subsídio financeiro para compra de computador para o professor, computador portátil por aluno do projeto, bolsas de projeto de pesquisa e extensão para estudantes do Ensino Médio, serviços de terceiros, equipamentos e mobiliários para multimídia e bolsa de pesquisadores (BRASIL, 2009a).

Não há como desconsiderar os avanços que podem ser construídos no âmbito das escolas que aderirem ao programa, pois no mínimo em termos estruturais há que se ter avanços, quanto a uma concepção integradora de educação conseguir se consolidar, as possibilidades de estruturação residem em terreno bem mais complexo.

Não podemos perder de vista, no entanto, os possíveis entraves que podem ser ocasionados pela política de adesão estabelecida como critério de acesso aos recursos, pois por detrás do caráter experimental do programa, uma lógica competitiva pode se instalar entre as escolas, o que ao invés de contribuir para a superação pode reforçar dicotomias, partindo do pressuposto que nem todas as escolas serão beneficiadas.

Algo que dá maior sustentação a esta crítica é o proposto no item f da página 21 do documento: a organização de uma rede nacional de escolas de Ensino Médio na qual uma espécie de rede de informações e experiências seria instituída. O risco de se formar redes paralelas somente com escolas integrantes do programa, contraditoriamente faria o efeito inverso a uma das linhas de ação do próprio programa: acarretaria um enfraquecimento da gestão estadual da educação.

Em síntese, esta primeira versão do documento orientador do programa Ensino Médio Inovador nos leva a concluir que sua finalidade, apropriando-se da concepção de integração expressa em outro documento, o do EMI, é a de proporcionar uma transformação no Ensino Médio não profissionalizante a partir de mudanças apenas de cunho curricular, pois defende a ideia de que esta mudança proporcionará a melhora da qualidade na oferta educacional.

É um programa de cunho mais operacional que busca dar aporte financeiro às instituições que a ele aderirem no sentido de incentivar experiências curriculares inovadoras como forma de superação de dicotomias.

Ao recorreremos a nossas categorias de análise, no entanto, podemos inferir que ao contrário do que propõe, ao invés de fortalecer as redes estaduais e melhorar a qualidade do EM o programa tende a reforçar a dualidade, pois apenas as escolas que aderissem teriam o financiamento, haveria uma fragmentação na oferta e o estabelecimento de uma lógica competitiva entre as instituições.

Finalizando a análise deste documento orientador preliminar do programa Ensino Médio Inovador, passaremos então para versão final que foi aprovada e deu suporte para a sua institucionalização. A maior parte de seu conteúdo não sofreu alterações, mas nos coube lançar um olhar mais aproximado daquilo que poderemos caracterizar como avanços, algumas permanências e inclusões que nos revelarão

ainda outras interfaces sobre a questão da política de Ensino Integrado como concepção de ensino e forma.

Nossa pretensão a partir de agora é lançar um olhar em como se trabalhou a integração na versão preliminar e como ela se configurou enquanto concepção de ensino no interior do documento que de fato institucionalizou o programa.

Um primeiro ponto a destacar na versão final aprovada do documento (BRASIL, 2009b) é a inclusão do Sistema “S” entre as instituições que poderão aderir ao programa e conseqüentemente ter acesso aos recursos públicos (BRASIL, 2009b, p. 05). Isto demonstra o descompasso no âmbito da formulação das políticas, pois no Documento Base do EMI analisado anteriormente, pudemos verificar uma forte crítica acerca do volume de repasse de recursos ao Sistema “S” superar o volume de recursos repassados à rede federal de EPT. De fato, essa inclusão não pode significar outra coisa senão mais uma concessão fruto das fortes pressões protagonizadas pelos grandes dirigentes vinculados ao setor produtivo.

Na primeira versão apenas escolas de Ensino Médio não profissionalizante eram passíveis à adesão, porém, sem haver nenhuma menção às modalidades e forma de oferta inerentes nele contidas. Na atual versão, foi timidamente acrescentada a informação sobre a necessidade de melhoria da precária oferta de Educação no Campo.

Foi totalmente suprimido do documento o prospecto de dados relativos à matrícula, evasão e rendimento sobre o Ensino Médio, em contrapartida adquiriu centralidade a discussão sobre as bases para um currículo inovador no Ensino Médio.

Se antes a proposta do programa era a da organização curricular impulsionando novas práticas, na nova redação:

Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (MEC, 2009b, p. 07).

Como indicativos para a materialização dos projetos político-pedagógicos das escolas foram adicionados na nova versão em caráter bem generalizado, aspectos

cuja relevância social não permite que sejam negligenciados ou subalternizados no âmbito das políticas educacionais: ampliação do acesso dos excluídos historicamente dos processos formais de escolarização, temáticas que valorizem os direitos humanos (*incluído, mas sem abordar a questão da diversidade*), compreensão da relação entre espaços urbanos e rurais (*incluído sem abordar a Educação no Campo com mais profundidade*), valorização de estudos e atividades socioambientais (*também não há uma abordagem no âmbito da Educação Ambiental*), valorização de práticas desportivas e de expressão corporal, a participação social dos jovens (*sem abordar a questão do protagonismo juvenil*) (Brasil, 2009b-grifos nossos).

Um dos novos indicativos nos inquietou um pouco mais, o que nos instigou a problematizá-lo:

Desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso) relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras (BRASIL, 2009b, p. 10).

Este trecho nos remete ao debate sobre a lógica da Pedagogia das Competências, intrinsecamente ligada ao decreto nº 2.208/97 e às DCNEPT expressas no parecer 16/99, já abordados nesta dissertação, que de acordo com as investigações feitas por (ARAUJO, 2001), possui como um dos principais referenciais o neopragmatismo:

Os objetivos formativos desta pedagogia são definidos resgatando a idéia de objetivos referenciais, desenvolvida pela psicopedagogia de inspiração behaviorista, que tem como a finalidade, entre outras coisas, associar intimamente aprendizagem e avaliação (ARAUJO, 2001 apud ROPÉ 1997, p.47).

Araujo (2001) nos ajuda a enxergar no indicativo em questão as entrelinhas de um discurso de base pragmática o qual foi incorporado pela Pedagogia das Competências e tem orientado o desenvolvimento de estratégias de formação do trabalhador que privilegiam uma aprendizagem com foco atitudinal, que possibilite a ele adaptar-se às diferentes exigências do mercado e, por conseguinte do empregador, atribuindo um status de “competente” aos que têm a capacidade de resolver situações problemas e conflitos com mais rapidez e eficácia, favorecendo a

reprodução do capital e não a emancipação deste trabalhador. Individualismo, não solidariedade, meritocracia e competitividade segundo o autor, são elementos que tendem a disseminar uma ideologia de exclusão e de injustiça social (ARAÚJO, 2001, p.48-49).

Prosseguindo nossa análise do documento orientador, observamos outra alteração significativa: na primeira versão a União garantiria as condições materiais e o financiamento do programa, com a mudança na redação a União e os Estados com a colaboração dos municípios passam a compartilhar essa responsabilidade.

Foi assinalada também a ideia da garantir a dedicação exclusiva dos professores atuantes nas escolas que aderissem ao programa, no entanto, a palavra “garantia” foi trocada por “estímulo” o que abre precedente para interpretações convenientes, dificultando uma participação docente mais efetiva e orgânica na materialização das experiências curriculares inovadoras, posto que fatores como tempos e espaços são fundamentais para tal.

A responsabilidade de órgão financiador ficou definida como tarefa do FNDE, e a coordenação geral do programa a cargo da Secretaria de Educação Básica-SEB por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica- DCOCEB. Foi instituído um comitê técnico no âmbito da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares pela portaria 06 de 15 de outubro de 2009, publicada no Diário Oficial da União 042 de 30 de outubro de 2009 para fazer o acompanhamento e prestar assessoramento às instituições participantes do programa. A avaliação ficará a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (BRASIL, 2009b).

Aspectos como as atribuições do comitê gestor, do técnico, detalhamento do cronograma de institucionalização do programa, linhas gerais para a construção do Plano de Ação Pedagógica (PAP) e o lançamento das informações do mesmo no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC-SIMEC foram bastante ampliados em relação a primeira versão.

Quanto a formação continuada dos professores participantes do programa, o MEC, de responsável por essa garantia passa assumir o papel apenas de articulador junto à Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES). Antes estabelecidas como contrapartida dos Estados, a questão da

dedicação exclusiva do professor e o progresso na titulação, foram simplesmente suprimidas da nova versão, a exemplo do item que tratava do termo de adesão das instituições (BRASIL, 2009b).

Quanto à destinação dos recursos, deixaram de ser itens financiáveis: diárias, passagens, bolsa-auxílio ao professor, subsídios para aquisição de notebook para professor e para o aluno e bolsa para pesquisadores. A forma de execução do repasse é via Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE conforme o disposto na resolução 04 CD/FNDE de 17 de março de 2009, assim como volume de recursos destinados a partir do critério número de alunos (BRASIL, 2009b).

A versão atualizada do documento orientador foi objeto de apreciação do CNE e as modificações feitas foram fruto de contribuições de diversos segmentos e consubstanciou o parecer CNE/CP 11/2009 aprovado em 30 de junho de 2009, o qual ao analisar o mérito da proposta a considerou de alta relevância a caracterizou como “apoio técnico e financeiro para que a orientação básica da LDB se torne realidade” o que não implica ***na mudança de concepção do Ensino Médio Expressa na LDB***. O referido parecer considerou em sua análise a “fala” da então secretária da SEB/MEC e membro da CEB professora Maria do Pilar que definiu o sentido da proposta tomando por base a citação de Martha Gabriel:

INVENTAR é criar, engendrar, descobrir. INOVAR é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. A INVENÇÃO tende a ser ruptura, mas a INOVAÇÃO reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas idéias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma idéia que já existia. A virtude da INOVAÇÃO está em enquadrar essas idéias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta (BRASIL, 2009c, p.07).

Cabe-nos buscar compreender o conteúdo da ideia de que o programa terá apenas finalidade de apoiar tecnicamente e financiar propostas inovadoras nos currículos das escolas, sem que a concepção de Ensino Médio expressa na LDB seja modificada, desta forma indagamos: como é possível estimular novas formas de arranjos curriculares, portanto, diferentes do que vem sendo praticado, sem haver impactos na concepção de ensino que as orienta? Uma mudança curricular em tese,

já se configura como uma tentativa de romper com uma cultura de educação tradicional, fragmentada, não é uma garantia, mas sim uma tentativa em fazê-lo.

Para Escudero (*citado por Jorge, 1993, p.32-33:*) *“inovação educativa é um processo de definição, construção e participação social que é constituído de questionamentos, descoberta, reflexão, crítica, capacitação, potencialização de pessoas e instituições, elaboração de um claro perfil de mudança com base na prática educativa em suas dimensões sociais e ideológicas”* (MACHADO, 2010, págs.94-95).

Anunciar que um programa com a natureza que nele é impressa não espera impulsionar mudanças de concepção pode significar além de uma desqualificação na concepção de integração, uma acentuação da natureza propedêutica do Ensino Médio: velhas dicotomias travestidas de inovação.

À guisa de conclusão, se de fato a INOVAÇÃO proposta para o Ensino Médio aos moldes que é descrita na citação anterior é o “sentido” do programa, esperar transformações significativas na estrutura desta etapa da educação básica orientada pelo “enquadramento de ideias às necessidades” (de quem?) por meio de “adaptação”, “substituição”, “combinação”, “ampliação” ou “redução”, “outras utilizações”, “eliminação”, “reversão” ou “trazer de volta” nos parece algo distante.

Com base na categoria da totalidade o programa Ensino Médio Inovador não só reduz a concepção de integração a uma questão curricular, como ao fazê-lo se prende a apenas uma parte de um processo mais amplo, favorecendo a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem.

É problemático também o fato de contraditoriamente, a integração ser abordada de maneira que só poderá ocorrer mediante a articulação das disciplinas com atividades integradoras a partir do eixo trabalho, ciência e cultura. É como se o modelo disciplinar fosse eficaz e só o que falta a ele para ser exitoso é a definição de atividades que possam juntar os conhecimentos das disciplinas forjando uma interdisciplinaridade.

Do ponto de vista da práxis, é preocupante a ideia expressa no documento de desenvolver conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais, pois, desta forma o foco passa a estar no plano das atitudes e não no processo em

si, a integração entre teoria e prática acaba por estar subordinada a objetivos imediatos e não de transformação.

O Programa Ensino Médio Inovador entrou em vigor por meio da portaria 971 de 09 de outubro de 2009 publicada no Diário Oficial da União de 13 de outubro de 2009. A vigência *a priori*, de acordo com a primeira versão do texto, iria até 30 de dezembro de 2010, na versão final consta como período de apresentação do relatório de desenvolvimento parcial do programa pelas instituições proponentes 19 a 30 de julho de 2010, porém, não há definição sobre esse término nem no parecer 11/2009 CNE/CP e nem na portaria que o instituiu.

A análise deste documento trouxe uma grande contribuição a este trabalho, pois foi possível visualizar como concepções e conceitos podem assumir diferentes vertentes e sentidos de acordo com os objetivos de uma determinada política ou programa, ou seja, como um projeto educacional avançado como o do Ensino Médio Integrado pode ser reduzido para atingir objetivos de cunho mais focalizado e utilitário conforme observamos no Programa Ensino Médio Inovador.

## **2.6 A contradição entre conteúdo e forma no Ensino Integrado**

O levantamento de alguns pressupostos importantes ao longo da análise dos documentos revelou o estabelecimento de uma relação de contradição entre o conteúdo do projeto de Ensino Integrado expresso e a forma como o Ensino Integrado se constitui a partir destas orientações.

Antes de seguirmos, é imperativo, no entanto, fazer uma breve exposição sobre a categoria contradição para que possamos ao relacioná-la com nossas categorias analíticas a práxis e a totalidade finalmente responder nossas questões de pesquisa.

A partir de Cury (1992), a contradição é base fundante de uma metodologia dialética, é interpretação, mas também faz parte do movimento de todos os fenômenos, funciona como um “motor interno de desenvolvimento”, o real a partir das contradições que lhe são constituintes pode se tornar provisório e superável, assim como pode funcionar como mecanismo de reprodução do fenômeno.

Nada existe sem o conflito dos contrários, sem que um limite o outro, sem tensão, é a partir deste movimento de afirmação e negação que se abrem os



caminhos para o novo, a contradição impulsiona a superação de uma dada realidade. Para Cury (1992): “*O novo surge entre a tensão do já sido e o ainda-não, pois faz parte do processo do início ao fim*”. (CURY, 1992, p. 31).

Focalizando no contexto das políticas educacionais a partir do pensamento de Cury (1992) é pertinente dizer que estas políticas não são feitas a partir somente do presente, do que está dado, em vigência, também é produto do que já foi, não representam apenas o que está por vir, se encontram, portanto no campo do que ainda poderão ser ou representar, se reprodução ou superação. O processo de surgimento do novo vem da tensão entre o já sido e o que ainda não é. Neste sentido o autor afirma que: “*A negação da contradição é o falseamento do real, sem a contradição a educação em concepção torna-se linear e mecânica*” (CURY, 1992, p. 27).

A contradição é inerente ao real, ao fenômeno, existe, pois, somente a partir do conflito entre contrários. A partir disto poderá surgir uma unidade que impulsiona o já sido a um patamar superior. Essa relação dos contrários se dá a partir daquilo que é comum e também específico em cada fenômeno, as diferenças qualitativas entre eles é que estabelecerá a distinção entre um e outro (CURY, 1992).

Os contrários não são como água e óleo, apesar de serem opostos, misturam-se, limitam um ao outro, unem-se por meio das determinações que impõem, a contradição é a negação do conservadorismo, pois remete a movimento, assim como também dialeticamente remete à totalidade.

A partir do que pressupõe a categoria contradição e em consonância com a análise feita nos documentos aparecem como contrários e, portanto, protagonistas do movimento que envolve o conflito entre superação e reprodução: o conteúdo do projeto educacional do Ensino Integrado e a forma de oferta deste Ensino Integrado.

A contradição reside no fato de que conteúdo e forma são distintos, porém interdependentes e para constituírem o ato educacional e, por conseguinte, para estruturarem o Ensino Integrado é necessário a partir do que está posto, vigente, constituir uma unidade que se caracterize como via superadora da dualidade, sem este movimento não há integração.

O movimento de transformação do conteúdo e a reprodução da forma, assim como a transformação da forma e a reprodução do conteúdo não são capazes de

romper com a dualidade na educação, inclusive a manutenção da dicotomia será contínua, neste caso a contradição funciona como destruidora e não como criadora. Isto se evidenciou na análise dos documentos, ora se avança qualitativamente no que tange ao conteúdo do projeto de integração, no caso do Documento Base do EMI e do PROEJA motivados pelo decreto nº 5.154/2004, e ora retrocede-se no que tange à adequação deste projeto a uma forma que permita o desenvolvimento deste conteúdo como observou-se no documento do Programa EM Inovador.

A dualidade permanece, pois as políticas educacionais não tratam conteúdo e forma organicamente, isto pode ser demonstrado pela ausência de discussões tanto no documento base do PROEJA quanto do EMI sobre carga horária destinada à base comum e carga horária destinada à base técnica, os tempos são distintos para estes saberes, logo, os espaços e práticas também se tornam distintos, a separação permanece, pois na soma destes tempos o propedêutico se sobrepõe ao técnico, não se integra.

Considerando as contradições, as potencialidades e o caráter transformador que há na unidade entre estas duas dimensões, forma e conteúdo constituem uma identidade que pressupõe muito mais que soma, coexistência e justaposição, enquanto a forma integrada estiver condicionada somente à questão curricular, e a integração continuar sendo tratada como sinônimo de currículo integrado como se pode visualizar no documento do EM Inovador e ainda, este currículo permanecer atrelado a somar e justapor, a dualidade permanecerá e ao invés de rompimento contribuirá para sua manutenção e reprodução e ainda para a “Transmissão de um saber que se funcionaliza a serviço do capital” (CURY, 1992, p. 73).

Contraditoriamente, a forma integrada não está adequada ao conteúdo do projeto de Ensino Integrado, por este motivo podemos encontrar nas formas não integradas elementos da integração, isto não significa dizer que as formas subsequente e concomitante podem ser integradas, mas que podem apresentar traços de integração, isto porque o conteúdo não determina forma e vice-versa, vivem uma relação de contradição e determinação, a unidade entre os dois pressupõe que um determine o outro, constituindo a totalidade do ato educacional.

Os documentos não estão conseguindo superar conceitualmente as contradições entre conteúdo e forma no Ensino Integrado, por conseguinte as próprias políticas como reflexo disto não são capazes de promover a transformação, ao estudar os documentos base do PROEJA, EMI e EM Inovador de maneira contextualizada, observamos que eles têm contribuído inclusive para uma compreensão confusa sobre o projeto de integração, reforçando a contradição entre conteúdo e forma além de estar prestando serviço à manutenção e ao não rompimento da dualidade. Isso se demonstra pelo fato de que no documento base do PROEJA e do EMI o conceito de integração se remete à integração de saberes, práxis e totalidade, já no Ensino Médio Inovador, a integração aparece como sinônimo de inovação curricular.

A esquizofrenia dos documentos analisados se evidencia pela confusão com que conceitos como integração, contextualização e interdisciplinaridade são utilizados em documentos que constituem projetos de educação diferentes a exemplo do Decreto nº 2.208/97, as DCNEPT de 1999, os decreto nº 5.154/2004, o documento do EMI, do PROEJA e do EM inovador.

Esses três conceitos aparecem recorrentemente nos documentos analisados, sendo que os dois últimos contextualização e interdisciplinaridade assumem um status de amálgama da integração, uma espécie de “liga” entre a teoria e a prática, entre os saberes de cunho propedêutico e técnico, isto tanto nos documentos do governo FHC (DCNEPT) quanto nos do governo Lula, (PROEJA, EMI e EM Inovador) portanto, são conceitos que servem a projetos educacionais diferentes.

Nas DCNEPT a contextualização e a interdisciplinaridade aparecem como princípios da articulação entre os conteúdos, áreas e disciplinas, no documento do EMI a contextualização e a interdisciplinaridade aparecem como princípios na organização do currículo integrado, no documento base do PROEJA contextualização e interdisciplinaridade aparecem também como princípios para a organização da estrutura curricular integrada, no EM Inovador a contextualização aparece como amálgama entre a teoria e a prática, necessária à compreensão dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, assim como a interdisciplinaridade aparece como princípio para a organização curricular e de tempos e espaços educacionais.

A integração nas DCNEPT é entre qualidade e equidade e não entre teoria e prática, aparece desta forma como via superadora do dualismo baseada na separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, sendo que essa separação é que iria promover a “verdadeira” articulação, resolveria não só o dualismo como removeria a idéia da pseudo-integração, em que nem se profissionaliza, nem se escolariza. No documento do PROEJA a integração assume outra vertente, a de política pública cujo eixo estruturante é a integração entre trabalho, ciência, cultura geral, técnica, tecnológica e o humanismo, a forma integrada se traduz por meio de um currículo integrado.

A integração no Documento do EMI é um princípio que possui os mesmos eixos estruturantes do Documento do PROEJA é o que atribui organicidade ao currículo conformando uma totalidade é integração entre escolarização e profissionalização. No Documento do programa EM inovador o termo integração não aparece, mas o ideário da integração está presente quando defende uma identidade unitária para o Ensino Médio, a vivência de atividades integradoras, que o movimento de integração pressupõe interdisciplinaridade, quando propõe enfrentar o dualismo via integração entre trabalho, ciência e cultura tendo o trabalho como princípio educativo, a diferença é que ao invés de integração fala-se de inovação, e ao invés de currículo integrado, currículo inovador, e ainda que a mola propulsora das transformações na escola é a reorientação curricular.

Entendemos que a contextualização é um pressuposto para a integração, já que os saberes ganham sentido apenas quando compreendidos dentro do contexto da realidade vivida, e ainda que o método para a transposição destes saberes é a interdisciplinaridade, pois ela é que permitirá a compreensão destes saberes a partir das múltiplas determinações, ao recorrer aos nexos existentes acerca de um determinado objeto no âmbito das ciências de referência, esses conceitos são inclusive pressupostos para a totalidade, porém, o que defendemos aqui é que não são estes conceitos por si só, mesmo materializados nas práticas pedagógicas o amálgama da integração, defendemos que a “liga” da integração é a práxis pois incorpora valores ético-políticos, conteúdos históricos e científicos.

Nossa defesa baseia-se no fato de que a práxis é um conceito mais rico, o instrumento de rompimento da dualidade, pois não busca apenas compreender algo, mas transformá-lo, a integração pressupõe a unidade entre teoria e prática, relação

na qual o conhecimento teórico sistematizado mediante a materialização da prática por meio de uma ação consciente do homem assume como finalidade a transformação da sociedade. Neste sentido, ancorando-se na teleologia como conteúdo da práxis, a formação do trabalhador se constitui na e para práxis social e política, não consiste apenas em contextualizar o saber ou enxergá-lo a partir das diferentes ciências, a integração une o saber à ação.

A confusão em torno do conceito de integração possui outro agravante, a redução deste conceito à questão curricular, algo que é mais evidenciado no documento do EM inovador, conforme já abordamos anteriormente ao caracterizar o tratamento dado ao conceito de integração nos documentos analisados.

O currículo escolar é sim parte de um movimento maior que constitui a integração, não possui um fim em si mesmo, o currículo integrado não é a garantia da integração é, portanto um dos elementos necessários à adequação entre o conteúdo do projeto de integração e a forma integrada de oferta educacional. Para dar sustentação à nossa ideia sobre a redução do conceito de integração à dimensão curricular recorreremos a Araujo e Rodrigues (2010):

Isso significa ainda que a compreensão de um projeto de ensino integrador pressupõe a edificação de uma práxis revolucionária. Não é, portanto, uma questão curricular, de reestruturação dos programas e projetos de ensino, mas uma questão fundamentalmente política e filosófica. Depende muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem frente à realidade do que aos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão ele utilizados pelos docentes. Estes são necessários, mas não suficientes para que as práticas discursivas sobre uma educação crítica e transformadora passem a ser, de fato, convertidas em ações pedagógicas (ARAUJO e RODRIGUES, 2010, p. 03).

Os limites impostos pelo tratamento dissociado entre conteúdo e forma no Ensino Integrado não só nas políticas cuja origem é no governo FHC, mas também nas políticas pós-Decreto nº 5.154/2004 tiram do projeto de Ensino Integrado o caráter forte e duradouro que deve ser prerrogativa para políticas públicas educacionais que visem a transformação.

Apesar de a integração aparecer em todos os documentos analisados, salvaguardando as especificidades de cada um, como a via superadora da dualidade na educação, mesmo em documentos pertencentes a períodos e projetos

educacionais diferentes e conflitantes (governos FHC e Lula), não exerce esse papel, e não exercerá enquanto as contradições entre conteúdo e forma não forem superadas.

A dualidade permanece também porque o conteúdo disforme não atende às finalidades educacionais a que se propõe assim como a forma esvaziada não possui potencialidade para a ruptura, ou seja, não há projeto de renovação que se sustente quando se mantém velhas diretrizes e não se supera as contradições do processo.

Outro fator que limita a capacidade de ruptura da dicotomia entre conteúdo e forma é justamente a dificuldade de superar os arranjos curriculares que distinguem tempos e espaços entre formação geral e específica, o que implica ainda numa separação. Desta forma, tende-se a valorizar a atividade puramente cognoscitiva dificultando a atividade teleológica e, por conseguinte a própria práxis.

A relação que se estabelece entre o conteúdo do projeto de Ensino Integrado e a forma de oferta nos documentos das políticas recentes de Educação Profissional é uma relação de aporia<sup>29</sup> pois conforme nossa análise os Documentos do EMI e do PROEJA avançam no que tange ao conteúdo do projeto, mas não trazem em seu bojo uma proposta que trate a questão na sua amplitude envolvendo os elementos básicos que sustentam a efetivação de uma política educacional duradoura: planejamento e gestão no âmbito do Ensino Integrado, financiamento, didática, formação e valorização dos profissionais da educação, práticas pedagógicas com sustentação da ideia de práxis, propostas de arranjos curriculares diferenciados, gestão democrática nas escolas, a questão dos tempos e espaços necessários para que educadores possam trabalhar integradamente em regime de jornada etc.

Esta relação de aporia se desenvolve a partir da não superação da contradição entre o conteúdo do Ensino Integrado e forma integrada, na prática ao invés de impulsionar o surgimento do novo, estas duas dimensões têm limitado uma a outra reproduzindo a fragmentação. Limita o avanço do projeto de Ensino Integrado o fato dos documentos não tratarem de modo propositivo sobre alterações efetivas na realidade das escolas e ainda não balizarem ações que concretamente criem condições favoráveis à integração.

---

<sup>29</sup> “Uma perplexidade grave. O método socrático de levantar problemas sem fornecer soluções, é por vezes chamado de método aporético” (BLACKBURN, 1997, p. 18).

A forma integrada ganhará o caráter de ruptura a partir do momento que em que o conteúdo esteja adequado a ela e vice-versa, enquanto mantiverem-se dissociados terá caráter de permanência.

Outras formas de oferta que não pressupõe a integração como o ensino subsequente e o concomitante, podem apresentar elementos integradores, e até alguns pressupostos como a contextualização e a interdisciplinaridade, porém, não favorecem a integração em si cuja ligação entre conteúdo e forma se dá mediante a práxis como amálgama. Isto se justifica porque são formas de oferta que se estruturam a partir da separação entre o propedêutico e o técnico, seja na estrutura curricular, seja nas instituições ofertantes. Desta forma podemos inferir que por se constituírem como formas constituídas via fragmentação, tem acentuado muito mais seu caráter de permanência do que de ruptura.

As políticas e programas para Ensino Integrado pós-Decreto nº 5.154/2004 analisados nesta dissertação trabalham com a concepção de integração e a forma integrada de forma dissociada e independente o que culmina na fragilidade do projeto amplo de Ensino Integrado à medida que não houve o movimento de ruptura com a dualidade.

Quando se fala, pensa e estuda Ensino Integrado, quase que automaticamente pensamos na integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, no entanto, o programa EM inovador diferenciou-se dos outros programas por falar de integração no Ensino Médio não profissionalizante, Nosella (2009) afirma que: “O trabalho como produção coletiva da existência humana é o princípio educativo geral de todo o sistema escolar” (NOSELLA, 2009, p. 01 e 04).

O autor defende que o trabalho seja princípio pedagógico nas instituições escolares independente de sua forma de organização e oferta, que atribuir o princípio educativo do trabalho somente à Educação Profissional integrada ao Ensino médio poderia se constituir numa redução deste princípio. Desta forma, pode-se inferir que assim como nas formas não integradas de Ensino Médio, o Ensino Médio não profissionalizante pode apresentar elementos integradores, a integração em si fica condicionada também a unidade entre o conteúdo do projeto de integração e a forma adequada a este projeto e vice-versa, mediante a práxis funcionando como amálgama entre a tríade ciência, trabalho e cultura. Esta discussão, no entanto, pela dedicação que requer e as tensões que pode gerar é

apresentada aqui como forma de apontar mais uma possibilidade de estudo que *a posteriori* poderá enriquecer ainda mais as bases teóricas acerca da temática do Ensino Médio Integrado.

Segundo Cury (1992) as possibilidades de superação de um regime só acontecem mediante o desenvolvimento histórico dos contrários, dos antagonismos que lhe são próprios, e isso nos ajuda a sustentar a ideia de que sem políticas que tratem conteúdo e forma organicamente tendo a práxis como amálgama deste processo não há integração.

A unidade entre forma e conteúdo não se dá sem contradições, porém, é no seio destas contradições que reside aquilo que precisa ser superado, reconhecer os problemas assim como o Documento Base para o EMI, do PROEJA e do EM inovador fazem não é solução, mas condição necessária para a superação da lógica pragmática que vem se consolidando nas políticas e nas práticas em Educação Profissional e no Ensino Integrado.

A educação se constitui como campo de lutas e tensões, como diz o autor: “É expressão de domínio de classe e também de luta de classe” (CURY, 1992, p.76), portanto contraditoriamente pode servir como instrumento de manutenção ou de transformação, é uma luta que de forma alguma deve estar apartada das lutas sociais.



## **Conclusão**

Neste segundo capítulo fizemos a análise do conteúdo dos documentos oficiais que vêm sendo balizadores das políticas educacionais para a Educação Profissional de nível médio na forma integrada ao Ensino Médio após a publicação do decreto nº 5.154/2004 a partir das nossas categorias analíticas: práxis e totalidade.

O decreto nº 2.208/97 apesar da aparente disposição em enfrentar a dualidade na educação, na prática manteve trabalho e educação dissociados, separa o conteúdo e a forma afastando as possibilidades de integração, já que sob a ótica da práxis a atividade prática sem conteúdo é apenas atividade, não possui a finalidade de transformar e não acontece via mera articulação.

O Decreto 5.154/2004 avançou em relação ao anterior, pois tratou de forma mais orgânica a relação entre trabalho e educação, tendo como bases a integração entre trabalho, emprego, ciência e tecnologia, e a unidade entre teoria e prática ao abordar a necessidade da educação do trabalhador se constituir a partir de itinerários formativos, e por fim, quando recuperou a possibilidade da oferta integrada entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Pudemos observar, no entanto, que o avanço rumo à integração tem seu potencial de transformação enfraquecido pela manutenção quase que em totalidade das DCNEPT, o que não torna os projetos educacionais iguais, ou o decreto nº 5.154/2004 como mera continuação do 2.208/97.

As DCNEPT apesar da crítica à EP de cunho utilitária, assim como o Decreto nº 2.208/97, pretendeu fazer o enfrentamento da dualidade na educação, apontando como solução a independência entre Ensino Médio e Educação Profissional. Paradoxalmente aponta a desintegração como estratégia de integração, a separação como superação da dualidade. Do ponto de vista da totalidade, foca a formação do trabalhador nas partes em detrimento do todo, e do ponto de vista da práxis, não possui como finalidade a unidade entre teoria e prática e a posterior transformação, pelo contrário não questiona e ainda contribui para a consolidação da ordem econômica vigente.

O Documento Base do PROEJA conceitualmente trabalha com a concepção de integração a partir da superação da dualidade sob os princípios da integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, com vistas à formação integral dos sujeitos a partir da ideia de totalidade, e da construção do currículo integrado. Sua potencialidade está no esboço que faz sobre a partir de que bases o currículo integrado pode constituir-se, porém ainda atrelado ao modelo que separa a base nacional comum e a parte técnica dos cursos. Esta organização fragmentada afasta o programa da dimensão praxiológica da educação e, por conseguinte, limita o conhecimento dos alunos ao conteúdo aparente dos fenômenos.

O Documento Base do EMI também aponta a concepção de integração e a formação omnilateral dos sujeitos como capazes de romper com a dualidade histórica entre trabalho intelectual e trabalho manual. É definido como a expressão de um projeto humanístico e socialista de educação, cuja finalidade é a formação integral dos sujeitos e a travessia para uma nova forma de organização da sociedade. Não se pode tratar Ensino Integrado e currículo integrado como sinônimos, o currículo é uma das partes que compõe o ato educativo.

O Documento Base do Ensino Médio Inovador nos permitiu enxergar como é possível a apropriação de conceitos e princípios de um determinado projeto educacional, no caso o do EMI, e a sua utilização de forma reduzida e desqualificada em outros contextos. No referido programa a ideia da integralidade é reduzida à questões unicamente curriculares, como se o ato educacional dependesse apenas de uma forma curricular diferenciada, ou como assinala o documento, inovadora, para garantir a aprendizagem significativa.

O caráter mais operacional de apoio financeiro às escolas participantes pode proporcionar uma essencial melhora na estrutura física das escolas e nas condições de trabalho dos professores, a questão é se essa forma de atendimento não reforçará ainda mais as dicotomias que envolvem a escola pública, pois a intenção do programa é atender apenas escolas de Ensino Médio não profissionalizante que aderirem ao programa.

Finalmente, podemos inferir que as políticas educacionais para EPT pós-Decreto nº 5.154/2004 utilizam elementos, fundamentos e princípios integradores, mas não há o rompimento com a ideia de articulação e fragmentação do 2.208/97.

O rebatimento disto é justamente na questão que envolve o conteúdo e a forma na educação, a dicotomia entre as dimensões permanecem por conta da esquizofrenia das bases legais dificultando a transformação e consolidação da unidade essencial entre conteúdo e forma enquanto componentes do ato educacional.

Finalmente, as políticas educacionais em EPT acabaram por ser substituídas por programas, ficando caracterizadas de acordo com o historiador Luiz Antônio Cunha como

“política de Zig-Zag, onde trocando Governo, Ministro da Educação ou mesmo Secretários de Educação é suficiente para que novas propostas sejam implementadas em detrimento das que estavam sendo praticadas. Ou seja, temos no Brasil políticas de governo e não de Estado, restringindo-se ao exercício do poder e não ações para curto, médio e longo prazos. Nossas elites dirigentes nunca conseguiram pensar o Brasil nem a educação para o futuro. Essa realidade demonstra que, ou falta projeto ou o projeto é não tê-lo” (GRABOWSKI E RIBEIRO, 2010, p. 278-279).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso trabalho teve como tema o conflito entre a concepção de ensino que orienta a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e a forma integrada de oferta da Educação Profissional. Como problema, tivemos a contradição que se constitui entre conteúdo e forma no Ensino Integrado nas políticas recentes de Educação Profissional no Brasil e como objeto a relação entre concepção e a forma de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional expressa a partir do Decreto nº 5.154/2004 e que têm sido referência para as políticas educacionais recentes na área da EP.

Inicialmente nossa idéia era estudar a possibilidade de integração em outras formas de oferta da Educação Profissional que não a integrada propriamente, pois acreditávamos que a concepção orientadora do projeto de integração poderia ser vivenciada para além da forma integrada, assim, inicialmente a pesquisa buscava elementos que demonstrassem as possibilidades do ensino integrado na forma subsequente ao ensino médio.

Após o início da pesquisa, ao nos aprofundarmos em nossas categorias analíticas, a práxis e a totalidade, fomos fazendo as conexões pertinentes entre a dimensão do conteúdo do projeto de integração e da forma integrada e isto foi nos levando a desviar da proposta inicial, pois a cada passo dado percebíamos o quanto era determinante para o projeto de integração a unidade dessas dimensões.

Este “desvio” foi se acentuando na medida em que íamos tendo acesso aos documentos da pesquisa e íamos confrontando os dados com a nossa base teórica, ou seja, aos poucos fomos percebendo que a integração pressupunha unidade, e que a práxis funcionava como o amálgama necessário para dar sustentação à essa unidade.

A partir disso nosso objeto foi refeito, e passamos a olhar nos documentos como a relação entre esse conteúdo e essa forma era trabalhada, mais centralmente com os documentos cujo referencial é a integração (do governo Lula), e em caráter mais complementar os documentos com origem no governo FHC.

Nossas dificuldades foram muitas, a primeira delas foi definir que tipo de pesquisa seria feita, pois nos seminários e ainda na qualificação escutamos que

nosso estudo tinha que ir além dos documentos, tinha que estudar um caso específico, e isso mexe muito com o pesquisador, pois dá a idéia de que somente você insiste em ir na contramão das coisas.

Outra dificuldade foi em definir os documentos, pois a idéia não era fazer um balanço entre os projetos educacionais do governo FHC e do governo Lula, era olhar as políticas referenciadas na idéia da integração, o que nos colocava no marco temporal no governo Lula, porém como não fazer o contraponto com o movimento que se instalou no governo FHC? Por isto optamos por dar centralidade aos documentos do EMI, PROEJA e Ensino Médio Inovador sem negligenciar a leitura das DCNEPT e do decreto 2.208/97.

A análise dos documentos também foi um momento delicado, pois tínhamos duas categorias que nos serviriam como lente de aumento e que necessariamente tinham que servir para construirmos nossas inferências e elucidarmos nossos achados e isto para um pesquisador ainda em fase de amadurecimento é um exercício por vezes doloroso, pois tendemos a nos “prender” no aparente, portanto a dificuldade em ir para além do que é dito é enorme, causando angústia e até mesmo abalando nossa confiança sobre a pertinência do estudo.

Manter o foco no objeto também foi uma grande dificuldade nesta pesquisa, pois Ensino integrado é uma temática que nos envolve e que abre muitas possibilidades de análise, de estudo, portanto o exercício de definir sobre o que será aprofundado, o que terá centralidade e o que nos ajudaria a resolver nosso problema de pesquisa foi constante.

A partir do levantamento teórico pertinente à temática pudemos compreender a origem do projeto de Ensino Integrado a partir da necessidade do rompimento com a dualidade histórica na educação.

As categorias analíticas que emergiram durante nosso percurso foram a práxis, expressa a partir da unidade entre teoria e prática mediante a ação consciente com vistas à transformação da estrutura educacional e da sociedade e a totalidade cuja ideia central é a de que vivemos e somos constituídos de uma totalidade concreta que se dá a partir das múltiplas determinações da sociedade e que para atingirmos a compreensão desta totalidade é necessário estabelecer nexos e sentidos entres as partes que a constituem.

Neste sentido observamos que a integração de saberes de cunho humanístico e técnico não pode ser garantida por meio de políticas e programas que não partem do pressuposto de que conteúdo e forma na educação compõem uma unidade indissociável e que insistem em ora deter-se em questões puramente conceituais, ou ora concentram suas forças em soluções restritas à forma organizacional e estrutural das escolas.

Concepção de ensino e forma de oferta se relacionam intimamente dando substância ao processo educacional, são interdependentes, uma determina a outra constituindo a totalidade referente ao ato educacional.

No decorrer da pesquisa constatamos que a integração é o ponto de convergência entre todos os documentos analisados, independentemente do projeto educacional ao qual se alinham. A pesquisa evidenciou que todos os documentos de alguma forma apontam a integração como via superadora da dualidade na educação.

Constatamos também que a questão curricular é amplamente abordada quase como se confundindo com a própria concepção de integração, ora é trabalhada como parte do processo mais amplo que envolve o projeto de Ensino Integrado, a exemplo do Documento Base do PROEJA e do EMI, ora sendo tratada como sinônimo de integração, reduzindo a idéia de formação omnilateral a mera organização de arranjos curriculares diferenciados ou inovadores, a exemplo do Programa Ensino Médio Inovador.

Observamos também a evolução do conceito de integração desde o Decreto nº 5.154/2004 até o Programa Ensino Médio Inovador, é um conceito que se metamorfoseia ao sabor das políticas e dos programas, ou seja, perde o sentido de unidade entre teoria e prática, de integração de saberes, de rompimento com a fragmentação do conhecimento chegando à sua completa redução uma questão estritamente curricular.

Considerando o caráter de ruptura ou permanência da dualidade na educação não há como se afirmar que a primeira é apenas uma dádiva do Ensino Integrado, que o princípio educativo do trabalho somente encontra terreno fértil nesta forma de oferta da Educação Profissional, é possível inferir a partir de nossas categorias analíticas que, partindo do pressuposto de que as experiências de aprendizagem só

ganham sentido a partir de sua articulação como o todo e com a realidade vivida, significa dizer que se o Ensino Integrado pode formalmente estar organizado para tal, mas na prática estar desintegrado.

Vale ressaltar que algumas questões emergiram ao longo de nossa pesquisa, e apesar de não ter sido nossa tarefa o aprofundamento sobre elas, acenaremos aqui para temas que poderão orientar outros estudos. A primeira questão é sobre saberes e ensino integrado, pois muito temos discutido sobre a integração para além de conteúdos, disciplinas, temas, e etc. Portanto discutir saberes na perspectiva do ensino integrado é algo que poderá ampliar ainda mais os achados nesta área.

A questão do currículo integrado e a relação com a unidade entre conteúdo e forma no ensino integrado também merecem um pouco mais de nossos esforços científicos como forma de continuar construindo e buscar a consolidação deste projeto amplo de educação.

Por fim, integrar pressupõe unidade entre conteúdo e forma na educação tendo a práxis como amálgama deste processo, e isto partindo da análise dos documentos ainda não tem sido objetivo das políticas públicas recentes para EPT no Brasil, o que se conclui é que a esquizofrenia da legislação propositalmente ou não, além da redução do projeto de integração à dimensão curricular tem sido um grande entrave para a consolidação de experiências educativas de fato comprometidas com a formação do homem em suas amplas potencialidades, uma formação ampla para além dos papéis cristalizados e impostos pela sociedade excludente em que vivemos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências: as incoerências do discurso**. Tese (Doutorado em Educação). Minas Gerais (MG): PPGE/FAE/UFMG, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-87YK2V> (Acesso em 15/01/2011).

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima & RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: uma questão ético-política**. Artigo resultante das ações de pesquisa integradas no Projeto “Práticas Formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional”, financiado pelo CNPq. Pesquisa em internet. Mensagem para: Adriana Porto. [acesso em maio de 2011]. [artigo completo].

ARROYO, M. **O direito do trabalhador à Educação**. In: Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

ARROYO, M. **Educação e exclusão da cidadania**. In: Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?/Ester Buffa, Miguel Arroyo, Paolo Nosella.-14.ed.-São Paulo: Cortez, 2010.- (Coleção questões da nossa época; v.16).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70 LDA.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**/ Simon Blackburn: consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes; [tradução, Desidério Murcho...et al.]. –Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> (Acesso em 21/04/2010).

\_\_\_\_\_. / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Parecer 16/99 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 05/10/1999a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf) (Acesso em: 21/04/2010).

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/2000-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 10/05/2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf) (Acesso em: 21/04/2000).

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 04/99**. Brasília, 05/10/1999b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf). (Acesso em 21/04/2010).



\_\_\_\_\_/ Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto nº 2.208**. Brasília, 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf> (Acesso em 21/04/2010).

\_\_\_\_\_/ Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto nº 5.154/2004**. Brasília, 23 de julho de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional e tecnológica: legislação básica-Técnico de nível Médio/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. -7.ed.- Brasília: MEC, SETEC, 2008. 212 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de jovens e adultos-PROEJA**. Documento Base, Brasília: MEC, 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12503&Itemid=841](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841) Acesso em 25/04/2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Base para o Ensino Médio Integrado**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) (Acesso em 25/04/2010).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15134&Itemid=1071](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071) (Acesso em 18 de novembro de 2010).

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Documento orientador para o Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15134&Itemid=1071](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071) (Acesso em 18 de novembro de 2010).

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: limites e possibilidades**. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 16 maio de 2009.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. **A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: Tendências e riscos**. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 16 maio de 2009.

CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M (Orgs.) Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

COUTINHO, Carlos Néelson, **1943-Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**/Carlos Néelson Coutinho- 3. Ed.-São Paulo, Cortez, 2008.

CURY. Carlos Roberto Jamil, **1945-Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**/ Carlos Roberto Jamil Cury.-5.ed.-São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social/** Norman Fairclough; Izabel Magalhães, coordenadora de tradução, revisão técnica e prefácio.- Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão) 320 p.; 21cm.

FRANCO, Maria Laura. **Análise do Conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: **Ensino Médio integrado: concepção e contradições.** FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise (orgs.) São Paulo: Editora Cortez, 2005a, 175p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5.ed., São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio.** In: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho./**Secretaria de Educação Média e Tecnológica.\_Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta.\_Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. 340p.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvérsido.** In: **Educação e Sociedade.** Campinas v.26 n.92 p.713-1158 Especial-out.2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista/**Gaudêncio Frigotto- 8.ed.-São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século/** Gaudêncio Frigotto (org.). 9 ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Coleção Estudos Culturais e Educação).

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília:Plano Editora, 2002.

GONÇALVES, António Cipriano Parafino. **A politecnia como princípio pedagógico em Moçambique: Limites de uma educação socialista (1983-1992).** Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) . Acesso em 16 maio de 2009.

GRABOWSKI, Gabriel e RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. **Reforma, legislação, e financiamento da educação profissional no Brasil.** In: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades/**Jaqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto;** tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2.ed. Rio Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão.**/Acácia Zeneida Kuenzer.-2.impressão.-Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida.** In: Educação e Sociedade, Campinas: ano 21,n.70,2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**/Acácia Zeneida Kuenzer-7. ed.,São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária.** In: Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades/Jaqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO. Lucília. **Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa.** In: Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades/Jaqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAO, Tse-Tung. 1873-1976. **Sobre a prática-Sobre a contradição**/Mao Tsé Tung-1.ed., 4.reimpr.—São Paulo: Expressão popular, 2009, 80 p.

MANFREDI, Silvia Maria. **A Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Glossas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão.** In: Obras Escolhidas, Volume 2, 1875.

MARX, Karl. **Primeiro Manuscrito.** In: Manuscritos Econômicos Filosóficos. Lisboa, Portugal: edições 70, 1975. Tradução de Artur Mourão da tradução de Tom Bottomore revista por Erich Fromm.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**/Mario Alighiero Manacorda; [tradução Willian Laços].—Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.—Coleção educação em debate).

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional: Dualidade Histórica e perspectivas de integração.** Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 16 maio de 2009.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico.** Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo LIPHIS do PPGE da UNINOVE-SP (27/08/2009) e no encerramento do V Simpósio sobre Trabalho e Educação, promovido pelo NETE/FAE/UFMG (28/08/2009) e ainda apresentado no Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio, a convite do Ministério da Educação, Brasília (23/09/2009).

OLIVEIRA, Ramon. **As novas singularidades do capitalismo e a possibilidade da Escola Unitária.** Disponível [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 16 maio de 2009.

OLIVEIRA, Ramon. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira/Ramon de Oliveira.** São Paulo: Cortez, 2003- (Coleção questões da nossa época; v. 101).

PAIVA, Jane. **Concepção Curricular para o Ensino Médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento.** In: Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho./Secretaria de Educação Média e Tecnológica.\_Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta.\_Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

PARÁ.Secretaria de Estado de Educação. **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública/(org).**PORTO, A.M.N.S, ARAUJO, R.M.L, TEODORO, E.G.-Belém: SEDUC, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira, 1909- **Sete lições sobre educação de adultos/ Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor.-16. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.**

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 11<sup>a</sup> . Ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: Ensino Médio Integrado: concepção e contradições/Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.).- São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?/Marise Nogueira Ramos.** 3.ed.,São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS. Marise Nogueira. **Concepção de Ensino Médio Integrado** in: PARÁ.Secretaria de Estado de Educação. O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública/(org).PORTO, A.M.N.S, ARAUJO, R.M.L, TEODORO, E.G.-Belém: SEDUC, 2009.

RUMMERT, M. Sônia. **Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir.** In: A experiência do trabalho e a educação básica/Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta (orgs.). – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, R.B.L. **Esboço de Leonardos: a experiência da forma integrada de ensino profissional no CEFET-PA.** (155p). Dissertação (mestrado em Educação).UFPA-Belém, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. In: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2006b.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores**. In: **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**/Jaqueline Moll e colaboradores; Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUZA JÚNIOR, Justino. **Trabalho, Práxis e o Programa marxiano de Educação**. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 16 maio 2009.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política.: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis: V. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**-1ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociales-CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.