

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado

WORK AS EDUCATIONAL PRINCIPLE: a possibility of overcoming the educational duality in the integrated high school

Olivia Morais Medeiros Neta¹
Sandra Maria Assis²
Aline Cristina Silva Lima³

RESUMO:

Neste artigo, analisamos o trabalho como princípio educativo no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), refletindo sobre a sociedade capitalista atual e sua emergente necessidade de mão-de-obra especializada, e ao mesmo tempo alienada. Por isso questionamos: formamos os educandos apenas para atender as necessidades do capital? Na contramão de tal concepção pensamos o EMI como um mecanismo de superação da dualidade educacional pela superação das diferenças de classes, tendo o trabalho como princípio educativo integrando as dimensões humanas. Reportar-nos-emos às primeiras décadas do século XXI no Brasil, momento em que se promulgou o Decreto 5.154/04 (sinalizou a possibilidade de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional). Enfim, reafirmamos a necessidade de um currículo integrado e flexível que possibilite uma compreensão mais abrangente da realidade, que prime pelo diálogo entre as dimensões do trabalho, a cultura, a ciência, as artes e da tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho como princípio educativo; Ensino médio integrado; Currículo integrado; Educação profissional

ABSTRACT:

In this article, to examine the work as an educational principle in the context of the Integrated High School (EMI), reflecting on the current capitalist society and its emerging need for skilled labor, and at the same time alienated. So we ask: we train students only to meet the needs of capital? Against this conception, we think the EMI as a coping mechanism of educational duality by overcoming class differences, and work as an educational principle integrating human dimensions. We report the first decades of the XXI century in Brazil, when it issued Decree 5.154 / 04 (signaled the possibility of articulation between High School and Professional Education). Finally, we reaffirm the need for an integrated and flexible curriculum that allows a more comprehensive understanding of reality, and the dialogue between the dimensions of work, culture, science, the arts and technology.

KEYWORDS: Work as an educational principle; Integrated high school; Integrated curriculum; Professional education

DOI: 10.21920/recei7201625106120

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7201625106120>

¹ Doutora em Educação. Professora da UFRN e do PPGEP/IFRN. E-mail: olivianeta@gmail.com

² Mestre em Educação Profissional e professora de História do IFRN, Campus Caicó. E-mail: sandra.assis@ifrn.edu.br

³ Mestre em Educação Profissional pelo IFRN. E-mail: aline.prof.his@gmail.com

INTRODUÇÃO

(...)
Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia -
Exercer a profissão-
O operário adquiriu
Uma nova dimensão
(...)

Vinícius de Moraes

O presente trabalho realiza uma revisão bibliográfica acerca do Ensino Médio Integrado (EMI) e uma de suas dimensões fundamentais, o trabalho. A partir dos princípios desenvolvidos por Marx, consideramos o trabalho ligado à educação de maneira ontológica. Uma vez que o mesmo é uma prática inerente à condição humana.

Por se tratar de um aspecto fundamental para a Educação Profissional e especificamente para o EMI, o currículo é visto como mecanismo promotor da educação humana integral. Logo, exerce uma luta constante com os jogos de poder que preconizam espaços diferenciados entre as áreas do conhecimento, promovendo e acentuando o dualismo educacional, trabalho mecânico/trabalho intelectual. Propomos que esse impasse deva ser superado pela aproximação entre as disciplinas e o exercício de diálogo entre os núcleos *estruturante* (relativo aos conhecimentos do ensino médio), *articulador* (relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional) e *tecnológico* (relativo ao conhecimento da formação técnica específica).

Dividimos o artigo em dois momentos. No primeiro relacionamos o trabalho como princípio educativo e sua relação com o currículo. Nesta perspectiva, discutimos o conceito de currículo e sua relação com a Educação Profissional (EP) no contexto do mundo globalizado e do modelo de acumulação flexível. Optamos por promover ainda neste primeiro momento uma reflexão sobre a importância da interdisciplinaridade no EMI.

Já no segundo momento, analisamos a revogação do Decreto 2.208/97 e o contexto da promulgação do Decreto 5.154/04, permeando as problemáticas de formação para o trabalho de forma aligeirada e a formação humana integral. Damos espaço também para a reflexão acerca da formação de professores no contexto da EP atualmente.

A DIMENSÃO DO TRABALHO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

De acordo com Braverman (2011) todas as formas de vida se apropriam da natureza e a transformam para seu próprio proveito, o homem, porém, se difere por ser capaz de esquematizar o trabalho. Em outros termos, o trabalho humano é intencional e consciente, logo inerente à vida humana. Mas o que deveria ser uma prática humanizadora, nos padrões capitalistas de produção, se tornou um mecanismo de exploração, alienação e desumanização.

O trabalho considerado como princípio educativo é uma proposta marxista. Como fato social, em todas as sociedades, sempre promoveu aprendizagem, mas foi com Marx que ele foi elevado a condição de princípio educativo. Nesse sentido, o texto que ora escrevemos propõe-se a uma ligeira reflexão acerca da educação para o trabalho em que o norte da formação seja a inclusão social, laboral e política dos sujeitos, numa perspectiva integrada.

Ao recomendar a combinação entre trabalho fabril e educação, Marx e Engels lançaram as bases do que seria uma nova concepção de sociedade e trabalho apresentando-o como um conceito ligado à educação de forma ontológica, não podendo separá-los por ter uma base social comum.

Ao discutir a formação da maior parcela da sociedade capitalista, os trabalhadores e seus filhos, entendemos a importância de alguns pressupostos, e um deles é o currículo, que, nessa perspectiva, deve integrar os elementos da educação básica com a formação para o trabalho não supervalorizando nem uma nem outra dimensão.

Tais dimensões devem estar imersas em um projeto pedagógico bem delineado, que parta da formação geral dos educandos, incorporando características da contemporaneidade, levando em conta as ações do coletivo escolar. Nesta perspectiva, conforme Penin (2002), o currículo é uma articulação interna do curso de estudos de determinada entidade, que não está desarticulado no tempo e no espaço. Atualmente sinaliza, entre outras coisas, para a inserção das práticas interdisciplinares. As quais pressupõem a contextualização e a flexibilização das barreiras disciplinares, preconizando variadas formas de integração e no contexto da formação humana integral deve inserir o trabalho como pressuposto básico para a formação.

O movimento interdisciplinar surgiu na Europa, mais especificamente na França e Itália em meados da década de 1960. O objetivo era superar o pensamento positivista da superespecialização. A interdisciplinaridade aparecia como uma possibilidade de restabelecer pelo menos um diálogo entre as ciências, mesmo que não resgatasse, naquele período, a unidade e a totalidade do conhecimento. (LIMA; AZEVEDO, 2010, p. 3).

Neste cenário, o currículo é problematizado e deixa de ser visto apenas como uma área técnica, neutra às problemáticas sociais, para ser considerado um artefato cultural que,

[...] está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 8).

Assim, a Sociologia e a Teoria Crítica do Currículo ganharam ênfase no final do século XIX nos Estados Unidos, quando vigorava uma nova concepção de sociedade capitalista, pautada

na acumulação flexível e na nova concepção de trabalhador: polivalente e “co-participe” dos lucros das empresas (HARVEY, 2012). Tinha-se a necessidade de formar para atender as novas demandas do mercado e evitar que o comportamento e o pensamento dos alunos se desviassem das metas e padrões estabelecidos.

Era o currículo, o instrumento por excelência do controle social e da veiculação de valores, condutas e hábitos. Segundo Moreira e Silva (2009) desenvolveram-se, neste contexto, duas vertentes de pensamento no Brasil: a primeira pensava um currículo que valorizasse os interesses dos alunos (escolanovismo), já a segunda primava por um currículo que sinalizasse a construção da personalidade adulta (tecnicismo). Ambas procuravam adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista.

No final dos anos 1950 os americanos culparam os educadores, sobretudo os progressistas, pela derrota na corrida espacial. Era a motivação sócio-política necessária à restauração da “qualidade” da escola.

Não é difícil compreender por que autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões propostas [...]. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 14).

Tendo em vista essa inconformação, na década de 1970 o currículo passa por um processo de reconceituação. Emergem duas novas correntes: a neomarxista e a teoria crítica defendida por Michael Apple e Henry Giroux que subordinavam a experiência humana à estrutura de classes, e a concepção humanista e hermenêutica defendida por William Pinar que secundarizavam a base social.

Lançavam-se novos olhares sobre o currículo, já não se supervalorizavam os objetivos comportamentais, nem procedimentos científicos em avaliação, nem planejamento, implementação e controle do currículo. Do mesmo modo, a pesquisa quantitativa perde espaço para as pesquisas de cunho qualitativo. Emerge então, uma nova sociologia do currículo que valoriza a relação entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder. A Nova Sociologia da Educação - NSE “[...] constituiu-se como a primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo [...]” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 19).

Para Veiga-Neto (2005) a ampliação do conceito de currículo se dá pelo desenvolvimento da noção de “currículo cultural” que designa saberes e práticas que se dão fora do espaço escolar.

[...] tal alargamento do conceito de currículo, antes de ser uma operação epistemológica interna à teorização educacional, advém de novas lógicas espaciais em curso no mundo pós-moderno. Dessa maneira e mais do que nunca, hoje se tornou imperioso colocar qualquer discussão sobre o currículo no registro que, além da própria Pedagogia escolar, inclui necessariamente práticas discursivas e não-discursivas que se dão no âmbito mais amplo de tudo aquilo que ocorre no mundo da vida. (VEIGA-NETO, 2005, p. 26).

Estamos vivenciando uma crise paradigmática curricular, devido a sua interconexão com modificações políticas, sociais, econômicas e culturais contemporâneas. Na década de 1970 na América Latina, por exemplo, sob a égide dos governos militares instrumentalizou-se a profissionalização do ensino e a organização técnico-burocrática da escola, dada a necessidade

de mão-de-obra tecnicizada, abundante e barata, a produção do “capital humano”, a eficiência instrumental e a mecanização dos processos de ensino-aprendizagem. Para Gamboa

[...] os projetos educativos são o resultado dos jogos de poder presentes em todo grupo humano. No final do século XX, por exemplo, pôde-se começar a constatar a expansão do tecnicismo educativo atrelado aos interesses do capitalismo global que exige investimentos em recursos de informática e de multimeios para formar um homo faber mais eficiente e útil no atendimento às necessidades dessa nova fase do capitalismo. (2001, p. 86).

Esse homo faber pode ser resumido numa máquina produtiva, que não reflete acerca da sua realidade e da complexidade das relações trabalhistas. Dada as revoluções técnico-científicas houve uma democratização das informações, mas não dos aparelhos que dão acesso a elas. Neste sentido, a revolução informacional não alterou ou modificou as condições de vida da maioria das pessoas, culminando em uma exclusão digital.

Surgem, nesse contexto, novas concepções de trabalho e novos tipos de estratificação social: os que sabem e os que não sabem. Não obstante, pela organização da escola e do currículo, a tão “sonhada” democratização da educação de qualidade está longe de alcançar as classes subalternas. A educação deveria seguir na contramão da globalização, do capital e do mercado; formando cidadãos de um mundo solidário que superasse o homo faber.

É acerca desse processo de globalização, que interfere nos processos educativos, que trata Veiga-Neto, denominando-o “Império”. A educação escolarizada vem sofrendo transformações, bem como as próprias teorizações do ensino. Fica claro que uma única disciplina não é suficientemente capaz de atingir as necessidades do complexo mundo atual. E, sobretudo, romper com a condição de formação de mão-obra mecânica, em detrimento da formação humana completa, que insere o trabalho como princípio educativo.

O neoliberalismo e a globalização interferem em todas as esferas da sociedade, sobretudo, na educação. Acarretando a desvalorização do trabalho docente, a instabilidade profissional, a baixa remuneração e a sobrecarga de tarefas. Para romper com este estado de coisas, é preciso implementar um currículo que prime pela aproximação com a realidade dos educandos, tornando-os protagonistas de sua aprendizagem e sujeitos sociais mais conscientes.

No que concerne à Educação Profissional (EP), historicamente, ficou em segundo plano nas legislações educacionais brasileiras. Apenas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/96 é que a EP passou a ser considerada uma das etapas da Educação Básica. Este foi um passo decisivo para as novas discussões e renovações do que se pretendia com essa modalidade de ensino. No entanto, o estigma de ensino voltado para os pobres e desvalidos consolidado historicamente culminou em um dualismo estrutural da EP, trabalho mecânico/ trabalho intelectual. À luz do Documento Base “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” verificamos esse processo,

[...] ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. [...] A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos de sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar

ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes. (BRASÍLIA, 2007, p. 10-11).

Muito embora a concepção da EP tenha passado por modificações, sobretudo no século XX, quando se buscava formar operários para atuarem na incipiente industrialização, ainda permanece o conflito da superação da dualidade trabalho mecânico/ trabalho intelectual.

A grande questão atualmente é: como formar os educandos de maneira integral, associando o ensino propedêutico ao profissionalizante? A resposta poderia ser simples: através do Ensino Médio Integrado. Porém, apenas propor legalmente não é garantia de articulação significativa entre o *núcleo estruturante* (relativo aos conhecimentos do ensino médio), *núcleo articulador* (relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional) e *núcleo tecnológico* (relativo ao conhecimento da formação técnica específica). Dada a necessidade de uma formação profissional que prime pela compreensão total do mundo cultural e do trabalho dos educandos, deve haver um diálogo constante entre os núcleos elucidados acima. De modo que os alunos compreendam a importância de cada área do conhecimento para sua futura atuação profissional.

Naturalmente que não podemos ser ingênuos, pois nossa história de desenvolvimento econômico e social, cultural e político, educacional e profissional constitui-se dentro de uma lógica reprodutora das desigualdades e dualidades estruturais, tais como: inclusão e exclusão social, trabalho manual para índios e escravos, trabalho livre e intelectual para as elites, escola acadêmica para poucos e educação profissional para os trabalhadores. (GRABOWSKI, 2006, p. 7).

Como já mencionamos anteriormente, repensar a escola, o ensino e o currículo perpassa pelas relações de poder que se constituem no contexto social e político. Na passagem do século XIX para o XX as novas exigências de acumulação do capital preconizaram um ensino voltado para as múltiplas competências do trabalhador, o polivalente. Mas então, formaremos os educandos apenas para atender aos anseios do mundo do trabalho? Certamente que se assim procedermos estaremos negando o princípio básico do Ensino Médio Integrado, formação omnilateral, que implica atender as várias dimensões do ser humano: trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

Neste sentido analisamos o Decreto n. 5.154/04, sobre o qual assim afirma Grabowski,

A proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio, alternativa constante do Decreto n. 5.154/04, possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. Portanto, ensino integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador. (2006, p. 9).

Deste modo, a integração do ensino médio à educação profissional exige práticas educativas problematizadoras, que permitam aos educandos perceberem-se enquanto sujeitos sociais, capazes de compreender as relações de trabalho nas quais estão ou estarão inseridos,

promovendo um diálogo entre os conhecimentos de cunho prático-profissional e os conhecimentos culturais e científicos.

Vejam os um trecho do referido Decreto:

Art. 1º A educação profissional técnica de nível médio integrado será oferecida a quem tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o(a) discente a uma **habilitação profissional técnica de nível médio que também lhe dará direito à continuidade de estudos na educação superior**, contando com matrícula única na Instituição.

I. Os cursos oferecidos estão estruturados em quatro anos e, ao final, o(a) estudante receberá o diploma de técnico de nível médio no respectivo curso;

II. A matriz curricular está organizada em regime anual, por disciplinas distribuídas em núcleo comum, parte diversificada e formação profissional, o que propicia a introdução de conhecimentos da formação profissional ao longo de todo o curso;

III. Faz parte da matriz curricular a prática profissional a ser desenvolvida no decorrer do curso, envolvendo atividades tais como pesquisas, projetos, estágios, além de outras atividades, correlatas a cada curso, contribuindo, dessa forma, para que a **relação teoria-prática esteja presente em todo o percurso formativo**;

[...]

Art 3º A matriz curricular dos cursos técnicos de nível médio integrados está constituída por:

I. Três áreas de conhecimento do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, comum a todos os cursos;

II. Parte diversificada voltada para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos, prevista no Parecer CNE/CEB nº15/98 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, comum a todos os cursos. (BRASIL, 2004, Grifo nosso)

Observamos na redação do decreto a preocupação em associar a formação propedêutica à profissionalizante, superando a dualidade constituída historicamente. Além de promover um ensino que prime pela aproximação teoria-prática. Além disso, há uma preocupação em associar os conhecimentos de áreas afins por meio da interdisciplinaridade.

Conforme Ciavatta (2005), a formação integral sugere a superação da histórica divisão social do trabalho em que uns pensam e planejam e outros executam. Indica também um caminho para a ruptura com um modelo de educação elitista e dual destinado a suprir uma parcela da sociedade com o saber acadêmico, tradicional e elitizado, e a maioria da população

com um saber técnico, fragmentado e destinado apenas a suprir as carências do mercado de trabalho em nome do qual se justificaria condenar inúmeros jovens a precarização do ensino.

Assim, a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual significaria enfocar o trabalho como princípio educativo. O núcleo básico do currículo estaria centrado no trabalho, ciência e cultura.

Sendo assim, Ciavatta (2005) considera necessárias uma formação integrada e humanizadora a partir dos seguintes pressupostos: a) um projeto de sociedade que enfrenta os problemas da realidade brasileira; b) manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades; c) a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; d) articulação da instituição com os alunos e os familiares; e) o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa; f) resgate da escola como um lugar de memória; g) garantia de investimentos na educação (grifos da autora).

A REVOGAÇÃO DO DECRETO 2.208/97 E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA CENTRALIDADE DO TRABALHO E O SENTIDO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Considerando que o nosso sistema produtivo, o capitalismo, impõe a necessidade de formar para o trabalho, a proposta do ensino integrado, sobretudo no nível médio, constitui-se numa necessidade conjuntural - social e histórica - para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A integração é uma condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

A tentativa de conciliar o Ensino Médio com a formação técnica, já ocorreu em outros momentos históricos, e a materialização dessas políticas sempre foi norteadas pelas “boas intenções” do capital de formar para o trabalho, reforçando a dualidade estrutural que marca historicamente a educação brasileira, especialmente o ensino médio. Conforme Ramos (2010), tal marca atravessa a nossa história desde os tempos em que o ensino profissionalizante destinava-se aos pobres e desvalidos, passando pelas políticas de equivalência e obrigatoriedade do ensino técnico (Lei 5.692/71); pela reforma conservadora do governo FHC, até chegarmos aos dias de hoje.

Não podemos falar do Decreto 5.154/04, que regulamentou o Ensino Médio Integrado, sem considerarmos o processo histórico que o antecedeu e nem as “contradições e disputas teóricas e políticas na sua formulação” (Ramos; Frigotto; Ciavatta, 2006). Assim, nos reportaremos à tessitura da LDB n. 9394/96 no que concerne a Educação Profissional e ao Decreto n. 2.208/97.

Nos debates ocorridos nas décadas de 80 e 90 do século XX, em que se discutiam os rumos da educação brasileira, entre aqueles estudiosos da relação trabalho e educação, destacava-se a defesa da ideia da politecnia que diz respeito “ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI apud RAMOS, 2010, p. 44).

A concepção politécnica opunha-se ao 2º grau profissionalizante (Lei 5.692/71) que vigorava na época, e visava combater a dicotomia entre a formação básica e técnica, recuperando o princípio da formação humana e a defesa de um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia.

O modelo hegemônico de ensino técnico de nível médio de então, centrava-se na formação técnica específica em detrimento da formação geral que suprimia ou reduzia no Currículo algumas áreas do conhecimento como Ciências Sociais e Linguagens, por exemplo. Por essa razão, os projetos originais da nova LDB n. 9394/96 reconheciam o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e recomendavam um mínimo de 2.400 horas que poderiam ser acrescidas com a carga horária da formação profissional, reiterando sempre que esta não podia substituir a formação básica.

O primeiro projeto da LDB n. 9394/96, que viria a entrar em vigor em 1996, apresentado à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988 pelo deputado federal Otávio Elísio sinalizava a formação integrada à formação geral nos seus aspectos humanísticos e científico-tecnológicos. Em contrapartida, o Decreto 2.208/97, seguido da Portaria n. 646/97 não só proibia a formação integrada, como também, alegando a premência do mercado, possibilitava o aligeiramento e a fragmentação da educação profissional. A política de formação profissional do Ministério do Trabalho e Emprego à época ratificou essa decisão.

A revogação do Decreto 2.208/97 e a conseqüente aprovação do Decreto 5.154/04 foi conseqüência de intensas disputas que envolveram os diversos segmentos ligados à militância educacional, sobretudo da Educação Profissional.

De acordo com Ramos (2010) a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) apresenta o acesso à educação profissional como um direito, mas ao desvincular o ensino médio do técnico (Decreto 2.208/97), retirou dos sistemas de ensino a responsabilidade da oferta e financiamento. Seria das instituições da rede federal de educação tecnológica, a responsabilidade da oferta em razão desta dispor de orçamento próprio pra o cumprimento com essa finalidade.

O Decreto 2.208/97 regulamentava a educação profissional e sua relação com o ensino médio, passando o ensino técnico a ter organização própria, separado do ensino médio. Não se tratava de romper com o tecnicismo da Lei 5.692/71, mas de atualizar as diretrizes curriculares em consonância com a nova divisão social e técnica do trabalho.

O PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), além de financiar a reforma do ensino médio também objetivava transformar as instituições federais de educação tecnológica em centros de educação profissional com gestão financeira autônoma. O PROEP também apoiava grupos privados definindo a iniciativa privada como sendo a principal responsável pela educação profissional.

Ao mesmo tempo, os sistemas estaduais de ensino eram, através do PROMED (Programa de Melhoria e Desenvolvimento do Ensino Médio), incentivados a concentrarem suas ações no ensino médio, liberando a educação profissional para a iniciativa privada.

Além dessas reformas estruturais, as mudanças ocasionadas pela crise do capital, as influências neoliberais e a conjuntura pós-moderna que assinalaram esse fim de século XX, imprimiram nos currículos do ensino médio uma identidade bem peculiar: investir no capital humano através da formação da pessoa humana para o exercício pleno da cidadania e para o mercado de trabalho, elevando assim a educação profissional a uma modalidade de ensino independente, porém articulada com os outros níveis de ensino.

As reformas acima citadas desconsideraram a realidade social e o modelo econômico brasileiro, secularmente marcado pela desigualdade e se distanciaram demasiadamente do projeto original da LDB n. 9394/96 que deixava bem claro que a formação técnico-profissional seria acessível e um direito de todos, mas não substituiria a educação regular.

A reforma do ensino médio explicitou assim a histórica dualidade promovendo mudanças de ordem estrutural e conceitual (Ramos, 2010) com a separação do ensino médio e educação profissional, inclusive com escolas apropriadas para cada modalidade.

A revogação do Decreto 2.208/97 possibilitou a integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico, resgatando o que já estava disposto no artigo n. 36 da LDB n. 9394/96. Tal revogação se fez através do Decreto 5.154/04, que já consta na LDB desde 2008 através da Lei n. 11.741.

Conforme a nova lei, a educação profissional organiza-se em cursos e programas, que podem ser: de formação inicial e continuada de trabalhadores; de educação técnica de nível médio; de graduação e de pós-graduação.

Por se apresentar intimamente relacionada com a educação básica, a oferta da educação profissional passa a ser responsabilidade dos sistemas de ensino devido tanto a sua articulação com a formação continuada e EJA, como pela integração do ensino técnico com o ensino médio.

Os sistemas de ensino, ao terem a obrigação com o ensino fundamental e médio na modalidade EJA, podem ou mesmo devem articulá-los com a educação profissional, precisando dispor, então, de estrutura física e de recursos financeiros para esse fim. Igualmente, podendo oferecer o ensino médio técnico, não faz sentido que se financie somente a formação geral, mas também a formação específica que assegura a educação profissional técnica de nível médio. Essas questões pautaram políticas recentes, tais como o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Brasil Profissionalizado. (RAMOS, 2010, p. 51).

O ensino médio e a educação profissional de nível técnico são oferecidos nas formas integrada, concomitante e subsequente, entendendo-se que outros segmentos, além da rede federal de educação profissional, também ofertam a educação profissional e que há múltiplas necessidades no público-alvo dessa oferta.

Quando aqui tratamos de Ensino Médio Integrado é necessário esclarecer o conceito de integração, não apenas como a justaposição de disciplinas, currículos, planos de cursos e habilitações profissionais, mas de uma relação orgânica do processo ensino-aprendizagem, dos conhecimentos gerais com os específicos, da cultura e trabalho; tecnologia e humanismo numa perspectiva emancipatória.

Conforme Ramos (2010) a educação tecnológica deve estar articulada a um projeto de desenvolvimento estratégico, mas de nenhuma forma pode reduzir-se simplesmente a formadora de mão de obra rápida e barata para atender ao mercado de trabalho. Ela deverá estar comprometida com a redução das desigualdades sociais e com o desenvolvimento socioeconômico como também estar vinculada com a educação básica e com a escola pública de qualidade.

A discussão em torno do Ensino Médio Integrado traz consigo a necessidade de construir o Currículo Integrado dos cursos a partir da compreensão da realidade concreta em que se assenta a área profissional em questão, nas suas múltiplas dimensões e da percepção de que os conhecimentos gerais e técnicos formam uma unidade.

O ensino médio integrado construiu-se a partir de marcos conceituais que o diferenciam significativamente da natureza profissionalizante dessa etapa da educação básica (RAMOS, 2010). Há que se compreender os sentidos de integração a ele conferidos e definidos pela autora como filosófico, epistemológico e político.

O sentido filosófico considera o ensino médio integrado como uma concepção de formação humana omnilateral ao integrar unitariamente as dimensões fundamentais da vida (trabalho, conhecimento e cultura) tendo o trabalho como princípio educativo.

O sentido epistemológico indica uma noção do conhecimento na perspectiva da totalidade a partir da compreensão dos fenômenos naturais e sociais como síntese do pensamento numa relação unitária dos conhecimentos gerais e específicos, das partes com a totalidade. Os processos produtivos vistos na sua totalidade remetem a uma apreensão de múltiplos conhecimentos que devem ser devidamente relacionados com a práxis através das mediações da prática docente.

O sentido político expressa uma convicção de que importa oferecer o ensino médio integrado a educação profissional de qualidade a jovens e adultos cuja urgência pela inserção no mercado de trabalho retarda ou mesmo impede a verticalização de sua formação, mas não a limita, porquanto essa oferta se faça nos moldes de um ensino médio unitário e politécnico, embora nas condições dadas, ainda seja uma construção.

[...] a educação politécnica não é aquela possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (SAVIANI, 1977 apud RAMOS, 2005, p. 44).

Nessa perspectiva, o Decreto 5.154/2004 ao possibilitar a integração do ensino médio e técnico, embora permeado por contradições, sinaliza as condições para a travessia para uma nova realidade, que segundo Ramos (2005) foi interrompida pelo Decreto 2.208/97.

A integração oportunizaria, por meio da organização do trabalho escolar, as transformações sociais capazes de responder às exigências do mundo do trabalho. Nesse sentido, a formação profissional deve ser compreendida como um espaço para a ampliação de saberes e, ao mesmo tempo, para a rejeição de uma ordem social que tende a excluir e marginalizar a cultura e os saberes dos jovens oriundos das camadas populares esteja esses, matriculados ou não, no ensino médio (VALENTIM, 2007).

Educar para o trabalho, para o exercício pleno da cidadania, para formar sujeitos autônomos, intelectuais, éticos, humanos, conscientes e socialmente produtivos, é uma tarefa que exige a compreensão e o aprofundamento da formação docente. Nesse contexto, compreende-se que a educação profissional abarca uma complexidade de fenômenos sociais, sendo necessário cada vez mais articular a teoria com a prática no enfrentamento das contradições sociais. E, em sendo assim, as práticas docentes exigiriam uma atenção diferenciada.

Nesse sentido, formar professores para a educação profissional constitui-se num enorme desafio, visto que o mundo do trabalho é diverso e exigente e as demandas nesse segmento envolvem um sólido conhecimento que dê conta ao mesmo tempo da formação do ser cidadão e do ser trabalhador.

Este desafio de atender as demandas de formação docente voltadas especificamente para a EP nos parece ser uma lacuna que, aparentemente, não foi preenchida pelo Decreto n. 5.154/04 nem pela Lei n. 11.741/08 e se configura como um grande gargalo que agrava os

problemas relativos á formação de professores de ensino médio de educação geral. O enfrentamento dessa problemática requereria uma análise do problema numa perspectiva contra hegemônica (Kuenzer, 2011) e nos encaminha para uma discussão a ser retomada num outro trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a dualidade que perpassa a educação brasileira, especificamente no que compete a educação profissional, nos encaminha no sentido de construção de um projeto educativo que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Esse caminho passa, necessariamente, por um projeto educacional que promova não só a inclusão social emancipatória, como também garanta a inserção laboral qualificada e autônoma desses jovens estudantes.

De acordo com Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) entender o trabalho como princípio educativo é muito complexo, sobretudo para aqueles que vivem do trabalho. Como pode ser educativo algo que é explorado e, na maioria das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?

Além dessa dificuldade apontada por Marx, consideremos três aspectos inerentes a sociedade brasileira: o nosso passado escravista, cuja marca está impressa na mentalidade empresarial; a visão moralizante do trabalho e a redução da dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, o aprender fazendo.

Sem desconsiderar a dimensão didático-pedagógica do trabalho, o que demarca a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo é de ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, conseqüentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever).

O trabalho como princípio educativo vincula-se à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”.

É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la.

Conforme Gramsci (1986), a formação do trabalhador não pode ser pensada fora da história das relações sociais e das transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente. Uma vez que toda atividade humana corresponde a uma determinada concepção de mundo, ele aponta para uma construção humana capaz de criticar essa mesma concepção tornando-a unitária e coerente para uma elaboração crítica e consciente daquilo que somos.

Ao situar o papel do ensino na formação humana, Gramsci (1989) assevera que:

O ensino deve ser visto como um ato de libertação e deve ser percebida a sua eficiência em relação às camadas mais oprimidas da sociedade. Esse ensino [...] deve estimular o progresso intelectual, para que os trabalhadores, ao invés de reproduzirem palavras panfletárias, consolidem uma visão crítica do mundo onde vive e luta, e, nesta perspectiva, o processo educativo, em uma escola unitária é decisivo na formação humana (GRAMSCI apud PIREZ, 2011, p. 195).

Assim, sendo um direito social, a educação tem que ser de qualidade para todos e o ensino destinado à formação de trabalhadores não pode ser puramente técnico e mecanicista. É preciso caminhar em direção a uma dimensão efetivamente humana, em que a poesia, a arte, a literatura, a política, a consciência crítica, a ciência e a cultura convergem para uma formação que só é possível quando se percebe o trabalho como princípio educativo.

Portanto, a construção do cidadão como ser social e político, assim como os versos do poema de Vinícius de Moraes, o operário em construção, deve apontar na direção da liberdade, da ética, da afetividade e do compromisso com a vida.

Pensar a formação integral numa escola cidadã e igualitária é também pensar na utopia de um mundo melhor e, parafraseando Paulo Freire (1996), *se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar*.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Sandra Maria. **Práticas pedagógicas de docentes de Ciências Humanas no curso técnico integrado em Informática do IFRN-Campus Caicó**. 2015, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.

BRASIL, Decreto n. 5.154/04 - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>>. Acesso em: 10 set. 2015.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Jun. 2015.

BRASÍLIA. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>. Acesso em: 03 jul. 2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FARIA, Débora A; ASSIS, Sandra M. O Proeja integrado à educação profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes. **HOLOS**, Natal, vol. 02, ano 30, 2014, p. 123-133.

FAZENDA, Ivani A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

NETA. O. M. M. O.; ASSIS. S. M.; LIMA. A. C. S. trabalho como princípio educativo: uma possibilidade de superação da dualidade educacional no ensino médio integrado. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 05, 2016

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATA, Maria, RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

FRIGOTTO, G., CIAVATA, M., RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 3 ed., 2009, p. 79 – 106.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Ministério da Educação**. Boletim 07. Maio/Jun. de 2006. p. 05 -15.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo. Loyola. 22 ed. 2012.
INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Turismo na forma Integrada, presencial**. Natal, 2005.

LIMA, Aline C. Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de . Interdisciplinaridade e PCN: conceitos e propostas. In: **IV Encontro Estadual de História: Identidades na História**. Anais. Natal, 2010.

MOREIRA, Antonio F. Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009. 11 ed. Tradução de Maria Aparecida Baptista.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Didática e Cultura: O Ensino Comprometido com o social e a Contemporaneidade. In: CASTRO, Ana Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2001, p. 33 – 52.

PIRES, L. L. A. Educação Tecnológica e Formação Profissional no contexto atual e o PNE 2011-2020. In: **Avaliação e Perspectivas. Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**./Organizador Luiz Fernandes Dourado. – 2. ed. – Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RAMOS, Marise. **Concepção de ensino médio integrado**. (Versão ampliada de outro título “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, neste foi incorporado discussões realizadas no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08-09/maio/2008). In: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acessado em: 03/07/2010.

RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica**

no **Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42 - 56.

TEODORO, E. G; SANTOS, R. L. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. **Revista de Ciências Humanas**, Vol. 11, N.º 1, p. 151-162, jan./jun. 2011.

VALENTIM, S. S. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização curricular. In: **Ministério da Educação. Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa L. de Paula (Orgs). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005, p. 25 - 51.

Submetido em: Fevereiro de 2016

Aprovado em: Julho de 2016