UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DISCUSSÕES ACERCA DO CONHECIMENTO

RENATA CRISTINA DA COSTA GOTARDO

CASCAVEL, PR
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

RENATA CRISTINA DA COSTA GOTARDO

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DISCUSSÕES ACERCA DO CONHECIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato.

CASCAVEL, PR
2009

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DISCUSSÕES ACERCA DO CONHECIMENTO

Autor: Renata Cristina da Costa Gotardo
Orientadora: Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Renata Cristina da Costa Gotardo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - **UNIOESTE** para obtenção do título de Mestre em Educação. Data: 10/03/2009
Assinatura:
(Orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Ligia Regina Klein

Profa. Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

© by Renata Cristina da Costa Gotardo, 2009.

Ficha catalográfica
Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

G699f Gotardo, Renata Cristina da Costa
A formação profissional no ensino médio integrado: discussões acerca do conhecimento / Renata Cristina da Costa Gotardo.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009.
116 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Bibliografia.

1. Legislação. 2. Conhecimento. 3. Ensino médio integrado. 4. PROEJA. I. Viriato, Edaguimar Orquizas. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21ed. 372.7

Bibliotecária: Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

RESUMO

Esse estudo tem como objeto *a análise do conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora*, especificamente aquele pretendido pelas políticas de *integração* curricular, que se intenciona veicular no Ensino Médio Integrado e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os objetivos propostos no desenvolvimento da pesquisa são: 1) analisar o conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio Integrado e PROEJA, tal como expressas na legislação inerente a tais políticas; 2) analisar a articulação entre as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio Integrado e PROEJA e o processo de reestruturação do trabalho; 3) analisar a coerência entre as políticas propostas pelo governo federal para o Ensino Médio Integrado e PROEJA, e sua implementação como política pública no estado do Paraná. A investigação foi desenvolvida por meio de análise documental de fontes primárias e secundárias e coleta de dados. Como fontes primárias utilizamos a legislação que regulamenta a oferta do Ensino Médio Integrado e PROEJA em nível nacional; documentos emanados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED: "Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos" e "Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Versão Preliminar". Os dados coletados foram obtidos a partir do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa "Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná", financiado pela CAPES, do qual sou bolsista. Quanto às fontes secundárias, utilizamos a bibliografia relacionada ao tema, particularmente aquelas referentes ao período da reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional (1997-2004), à reestruturação do trabalho e à concepção de conhecimento numa perspectiva materialista histórica. No primeiro capítulo apresentamos considerações a respeito da forma como os seres humanos, ao produzirem sua vida através do trabalho, produzem também conhecimentos, bem como as especificidades do modo capitalista de organização do trabalho e suas implicações para a educação destinada à classe trabalhadora. No segundo capítulo investigamos o conceito de conhecimento que orienta as políticas do Ensino Médio Integrado e PROEJA, no âmbito Federal, a partir da análise dos Decretos, Resoluções, Pareceres e Diretrizes Curriculares que versam sobre a integração da Educação Profissional à Educação Básica. No terceiro capítulo buscamos avaliar o processo de implantação do currículo integrado no estado do Paraná, suas similaridades e distanciamentos em relação à legislação federal. Nas considerações finais, reconstituímos o percurso das análises desenvolvidas, procurando demonstrar que a construção do currículo integrado na perspectiva de atendimento aos anseios da classe trabalhadora deve estar atrelada à luta por uma sociedade estruturalmente distinta, pois somente sob novas relações sociais de produção o conhecimento poderá efetivamente contribuir para a humanização do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento; Legislação, Ensino Médio Integrado; PROEJA.

THE PROFESSIONAL FORMATION IN HIGH SCHOOL INTEGRATED: DISCUSSION ABOUT THE KNOWLEDGE

ABSTRACT

This research analysis the concept of knowledge in the educational politics of pertaining to school formation of the working class, specifically that one intended by the politics of curricular integration, that it intend to propagate in High School Integrated and the National Program of Integration of the Professional Education with the Basic Education in the Modality of Education of Young and Adult (PROEJA). The objectives considered in the development of the research are: 1) to analyze the concept of present knowledge in the educational politics directed toward High School Education Integrated and PROEJA, as express in the inherent legislation to such politics; 2) to analyze the joint enters the educational politics directed toward Hight School Integrated and PROEJA and the process of reorganization of the work; 3) to analyze the coherence between the politics proposals for the federal government for High School Integrated and PROEJA, and its implementation as public politics in the state of the Paraná. The inquiry was developed by means of documentary analysis of primary and secondary sources and collects of information. As primary sources we use the legislation that it regulates offers of Integrated High School and PROEJA in national level; documents emanated for the State Secretary of the Education of Paraná - SEED: “Professional Education in the Paraná: Beddings Pedagogical Politicians” and “Professional Education Integrated to Adult and Young Education - Preliminary Version”. The collected information had been gotten from the development of the Project of Research “Demands and Potentialities of the PROEJA in the State of the Paraná”, financed for the CAPES, of which I am scholarship holder. The secondary sources, we use the bibliography related to the subject, particularly those referring ones to the period of the reform of High Scholl and the Professional Education (1997-2004), to the reorganization of the work and the conception of knowledge in a historical materialistic perspective. In the first chapter we present considerations regarding the form as the human beings, when producing its life through the work, also produce knowledge, as well as the case in the capitalist way of organization of the work and its implications for the education destined to the workers class. In the second chapter we investigate the curriculum concept of knowledge that guides the politics of High School Integrated and PROEJA, in the Federal scope, from the analysis of Decrees and Resolutions. In the third chapter we search to evaluate the process of implantation of the curriculum integrated in the state of the Paraná, its similarities and some differences from the Federal Legislation. In the final consideration, we reconstitute the passage of the developed analyses, looking for to demonstrate that the construction of the curriculum integrated in the perspective of attendance to the aspires of the working class must be together with the fight for a structurally distinct society, therefore under new social relations of production the knowledge will only be able effectively to contribute for the humanization of the human being.

KEY-WORDS: Knowledge; Legislation; High School Integrate; PROEJA.

AGRADECIMENTOS

Ao Eduardo Gotardo, meu querido esposo, pelo amor e pela confiança dedicados desde a graduação.

À Catarina Vageti, minha mãe, que mesmo de longe se fez presente.

À Cecília Boiko, minha sogra, que estando perto se fez minha mãe.

À Edaguimar Orquizas Viriato, a quem posso chamar carinhosamente de Dag. A orientação serena e dedicada a este trabalho contribuíram imensamente para minha formação como *pesquisadora.* A oportunidade de partilhar sua amizade, tranqüilidade, dedicação, determinação, humanidade, sinceridade, me tornou uma *pessoa* melhor.

Ao professor Paulino José Orso, por me apresentar ao marxismo em suas aulas, durante a graduação.

À professora Francis Mary por ensinar mais que conteúdos, a importância da militância.

Às professoras Claudia Barcelos, Sandra Regina, Ireni Marilene Zago Figueiredo; Isaura Monica Souza Zanardini, exemplos durante a graduação.

Ao Alfredo Roberto de Carvalho, que como colega de graduação, foi muitas vezes mestre, contribuindo sobremaneira para minha formação acadêmica.

À professora Carmem Célia Bastos, pela orientação durante a pós-graduação. Sua serenidade contribuiu para a conclusão daquela etapa tão importante em minha formação.

Aos professores Doutores Alexandre Felipe Fiúza; Edaguimar Orquizas Viriato; Francis Mary Guimarães Nogueira; Georgia Sobreira dos Santos Cêa; Gilmar Henrique da Conceição; Ireni Marilene Zago Figueiredo; Isaura Monica Souza Zanardini; Maria Lucia Frizon Rizzoto; Paulino José Orso; Roberto Antonio Deitos, que constituem o corpo docente do Mestrado em Educação da UNIOESTE. Pelo “sangue, suor e lágrimas” dispensados para que a utopia do Mestrado fosse concretizada.

Aos professores Doutores, Ligia Regina Klein, Isaura Monica Souza Zanardini, Roberto Antonio Deitos, Georgia Sobreira dos Santos Cêa, pelas valiosas contribuições a este trabalho como componentes da banca examinadora. Competência teórica; Dedicação; Humanidade; Determinação; são adjetivos que ousei atribuir a cada um deles e que me inspiram.

À Sandra Köerich, da Secretaria do Programa, pela atenção dedicada.

Elogio do Aprendizado
Bertold Brecht

Aprenda o mais simples! Para aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!

Aprenda, homem no asilo!
Aprenda, homem na prisão!
Aprenda, mulher na cozinha!
Aprenda, ancião!
Você tem que assumir o comando!
Freqüente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.

Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não se sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: O que é isso?
Você tem que assumir o comando.

SUMÁRIO

RESUMO.....v
ABSTRACT.....vi

INTRODUÇÃO 1

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM QUESTÃO: RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO 14
1. O Conhecimento como produto da ação humana.....14
2. Organização do trabalho, classe trabalhadora e educação profissional na sociedade capitalista.....20
2.1 A acumulação flexível e os novos paradigmas para a formação da classe trabalhadora.....31

O CONCEITO DE CONHECIMENTO NA LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NOS ANOS 1990 E 2000 34
1. A Política Educacional no contexto da Política Social.....34
1.1 A Educação Profissional no Brasil: breve retrospectiva histórica.....38
2. O Ensino Médio na atualidade: a Reforma Administrativa do Estado e as implicações para a Educação Profissional.....48
2.1 O Ensino Médio Profissional na Lei 9.394/96.....57
2.2 O PROEJA.....65
2.3 Outros Programas de Educação Profissional 67
3. Competências e Habilidades: um novo paradigma de formação.....70

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DO PARANÁ: OS CONHECIMENTOS PROPOSTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E DO PROEJA 76

1. A opção pela integração curricular no estado do Paraná: breve resgate histórico.....77
2. A proposta de integração curricular no ensino médio em questão: distinções e similaridades com a proposta federal.....81
2.1 O PROEJA 92

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....100

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....105

INTRODUÇÃO

A arma da crítica não podia evidentemente substituir a crítica das armas, porque a força material não pode ser derrubada senão pela força material; mas, logo que penetra nas massas, a teoria passa a ser, também ela, uma força material.
Marx

Este estudo tem como objeto *a análise do conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora*, especificamente aquele pretendido pelas políticas de *integração* curricular, em âmbito nacional e no Estado do Paraná. Tais políticas ─ referimo-nos ao Ensino Médio Integrado e ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) ─ objetivam, a rigor, *integrar* o conhecimento da formação geral e o da específica numa proposta curricular denominada de *currículo integrado*, que busca superar a fragmentação entre os conhecimentos necessários à inserção dos discentes no mundo do trabalho (técnica) e aqueles que possibilitam uma compreensão da ciência (teoria).

Os conhecimentos técnicos são comumente compreendidos como necessários ao desempenho de uma determinada atividade laboral, restritos ao saber-fazer. De igual modo, os conhecimentos teóricos, desvinculados do fazer, se limitariam ao saber-pensar. Adotamos, no entanto, a perspectiva de que o conhecimento dito técnico é aquele que tem vinculação com a atividade prática do sujeito, sem, contudo, estar desvinculado do conhecimento teórico. Esse movimento possibilita a compreensão da ciência como produto e, ao mesmo tempo, como fundamento da prática, levando-nos a considerar a indissociabilidade teoria/prática, conforme expressa Mao Tse-tung[1]:

> Pela prática, descobrir as verdades e, igualmente pela prática, confirmá-las e desenvolvê-las. Passar ativamente do conhecimento sensível ao conhecimento racional; depois, passar do conhecimento racional à direção revolucionária, para transformar o mundo subjetivo e objetivo. A prática, o conhecimento, e novamente a prática e o conhecimento, essa forma, na sua repetição cíclica, é infinita. [...] Tal

[1] Mao Tse-tung foi um dos dirigentes revolucionários da China no início do século XX. Foi proclamado presidente da República Popular da China em dezembro de 1949, após implantar o socialismo. Governou até sua morte, em 9 de setembro de 1976.

> é, no seu conjunto, a teoria materialista-dialética do conhecimento, tal é a concepção materialista-dialética da unidade do conhecimento e da ação. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 36).

A prática e a teoria, portanto, são uma unidade que permite produzir e validar o conhecimento. Como indica o pensador citado, o conhecimento deve provocar a transformação do mundo subjetivo e objetivo, ou seja, deve causar uma mudança no sujeito e na realidade que o cerca, numa "repetição cíclica e infinita". O conhecimento, assim colocado é fruto da ação prática, que, por sua vez, tem na teoria o seu fundamento, devendo sustentar a ação teórico-prática de transformação da realidade. Para tal concepção filosófica, não basta saber/explicar, e sim é necessário modificar a realidade a partir do conhecimento adquirido:

> A filosofia marxista sustenta que a questão mais importante não é compreender as leis do mundo objetivo e poder, por isso, explicá-lo, mas sim utilizar o conhecimento dessas leis para transformar ativamente o mundo. [...] O conhecimento começa pela prática; e, uma vez adquirido o conhecimento teórico através da prática, é preciso levá-lo de novo à prática. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 28).

O método materialista histórico-dialético nos permite compreender que os homens, ao produzirem a sua vida através do trabalho, produzem também ideias, conhecimentos, formas de se relacionarem e que estas interferem no modo como produzem. Dito de outra forma, aqueles conhecimentos produzidos a partir do trabalho humano e que são incorporados pela humanidade, são eles que contribuem para o aprimoramento do próprio processo de trabalho e para a produção de novos conhecimentos e processos. A ação-reflexão-ação é uma propriedade do ser humano, o qual, pelo ato do trabalho, age conscientemente para alcançar determinado fim. Ao trabalhar, o homem modifica a natureza e a si próprio, produz conhecimento e o utiliza novamente na ação prática. Na teoria materialista histórico-dialética, denominamos de *práxis* a essa ação-reflexão-ação. Partindo dessa análise, concluímos não ser possível separar a teoria da prática. Sob o modo de produção capitalista ocorre, no entanto, uma cisão entre teoria e prática, provocada pela forma como se organiza o trabalho nessa sociedade, e que buscamos explicitar no primeiro capítulo.

Um dos objetivos da *integração curricular* ofertada no Ensino Médio Integrado e no PROEJA é a união entre teoria e prática na educação profissional. Até 2004, essa educação vinha ocorrendo de forma desvinculada do ensino médio de

formação geral[2], quando então se promulgou o Decreto Federal nº 5.154/2004, que possibilitou a integração curricular. A integração pretende lançar bases para um ensino que possibilite ao aluno compreender a sua atuação "técnica" por intermédio da reflexão "teórica" ou, ainda, possibilitar a compreensão da íntima relação entre teoria e prática social, através do conhecimento veiculado na modalidade integrada.

Quando a possibilidade de integração foi instituída via legislação, encontrei um tema que, com todas as contradições inerentes à educação pública no sistema capitalista, me parecia relevante para ser pesquisado. A minha atuação como professora e coordenadora pedagógica na educação básica me colocava indagações acerca do conhecimento veiculado aos alunos, que, muitas vezes, abandonavam a escola ou trocavam o turno de estudo, para poderem trabalhar. Embora não tenha atuado diretamente com a Educação Profissional, minha formação no antigo curso de Magistério ofereceu elementos, a partir de estudos relacionados ao tema, que possibilitaram o questionamento daquela forma educacional que, ao preparar para o trabalho, não possibilitava a continuidade de estudos, a não ser em cursos muito afins. No meu caso, por exemplo, a "opção" por um curso no ensino superior estava bastante atrelada à atuação docente, assim, o "escolhido" foi o curso de Pedagogia. Neste, tive a oportunidade de contar com uma formação que pretendia não apenas "ensinar a fazer", mas também compreender o processo educacional como uma totalidade, bem como as relações estabelecidas no interior da escola, os limites, as possibilidades e as implicações do trabalho docente.

O objeto de estudo – ***o conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora*** – foi se constituindo ao longo do processo de seleção e, posteriormente, com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UNIOESTE. A princípio, embora o tema estivesse definido, a especificidade do estudo e a metodologia ainda não estavam claras. Com o decorrer das aulas e o processo de orientação, definimos o conhecimento como objeto a ser investigado. Feita essa decisão, surgiu a primeira questão: — Qual conhecimento? Não me interessava pesquisar os conteúdos que compõem os diferentes currículos dos cursos, mas, sim, a perspectiva teórico-filosófica pertinente à *integração do conhecimento*.

---

[2] Trataremos especificamente das formas de oferta do ensino profissionalizante de nível médio no II Capítulo. Por ora, lembramos apenas que a forma regida pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 previa que o ensino médio fosse precedente ao ensino técnico/profissional ou, ainda, que ocorresse de forma concomitante, com matrículas distintas.

Como atuo na educação formal e na instituição pública estatal, é neste espaço que pretendo pesquisar e explicitar as contradições e as mediações que podem estar presentes nas políticas educacionais que propõem integrar o conhecimento por meio do currículo integrado. A escola, espaço formal de transmissão/assimilação de conhecimentos, pode e deve contribuir para a sua veiculação numa perspectiva integrada, que possa não apenas colaborar para a manutenção da ordem econômica vigente, mas também para o seu questionamento, ou seja, à luz da categoria práxis, afirmamos a possibilidade de ação-reflexão-ação para a transformação da subjetividade e também da objetividade.

A educação e o conhecimento, tomados isoladamente, não podem transformar a realidade e a emancipação econômica e política da classe trabalhadora passa necessariamente pela transformação da sociedade atual, mudança a qual está atrelada à mudança no modo de produção capitalista. Apenas numa sociedade que priorize o ser humano e não a acumulação de capital, socializando o trabalho e os produtos dele advindos de forma igualitária, isto é, apenas com a transformação no modo de produção, é que poderemos estabelecer novas formas de utilizar, de veicular e até mesmo de construir o conhecimento. Afirmamos, porém, que as armas de luta contra o capitalismo serão forjadas no interior dessa sociedade e, por esse motivo, defendemos o conhecimento veiculado na escola pública como mais uma das ferramentas necessárias ao trabalhador. Disso decorre o interesse pela *análise do conceito de conhecimento que se pretende veicular, via políticas educacionais, na formação escolar da classe trabalhadora,* nas propostas de integração curricular.

Neves (2005) argumenta que a escola tem se configurado como um dos espaços que promovem a consolidação da hegemonia da classe dominante, avaliando que

> [...] as reformas educacionais brasileiras já implementadas ou em processo de implantação visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa. Esse intelectual urbano de novo tipo a ser formado pelo sistema educacional sob a hegemonia burguesa na atualidade deverá apresentar uma nova capacitação técnica, que implique uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com

> vistas a "humanizar" as relações de exploração e de dominação vigentes. (NEVES, 2005, p. 105).

A escola, assim problematizada, constitui-se como uma das instituições utilizadas pelo capital para a sua reprodução. Na atualidade, as necessidades do modo de produção têm exigido que a escola forme o "tipo" de homem indicado pela autora, perpetuando a hegemonia do Estado burguês. As instituições burguesas, como é o caso da escola de massas, cumprem um papel definido pela burguesia, no entanto essa afirmação não acaba com o "ponto final" — isso porque a sociedade capitalista é composta por duas classes fundamentais e a nossa pesquisa nos dá elementos para afirmar que o proletariado, embora seja a classe dominada, pode imprimir à escola algumas de suas demandas.

Reafirmamos, por isso, a escola como espaço de disputa, assim como assevera Frigotto:

> A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou das classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. [...] A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade [...]. (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Esses argumentos ajudam-nos a compreender que o espaço escolar e os conhecimentos nele veiculados podem constituir-se como elementos mediadores para a construção da luta na direção de uma formação que supere a fragmentação, em direção a um conhecimento que contribua para o questionamento do sistema capitalista. Avaliamos que a *integração* curricular possibilita condições de disputa, no interior da escola, por uma formação que esteja menos atrelada aos interesses e às exigências do mercado e da hegemonia dominante.

Analisar os conteúdos dos currículos de cursos ofertados, portanto, não nos forneceria a dimensão exata do objeto. A opção, então, foi pela análise das Diretrizes Curriculares, em âmbito nacional e estadual[3], pois nelas está contida a concepção de educação e o "modelo" de homem a ser formado, através da indicação, em linhas gerais, de quais conhecimentos devem ser veiculados. Não

---

[3] Analisaremos os documentos "Educação Profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos" e "Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos".

poderíamos, desta forma, *analisar o conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora*, avaliando a legislação que regulamenta o Ensino Médio Integrado e o PROEJA por ela mesma. Nessa perspectiva, neste trabalho procuramos analisar determinantes não diretamente ligados ao objeto estudado, mas sem os quais seria impossível apreender sua *totalidade*[4]. Esta totalidade, enquanto categoria de análise constitui-se como fundamental para qualquer pesquisa que pretenda sair da aparência em busca da essência, embora tenhamos clareza de que uma análise com esta pretensão só será de fato possível com o amadurecimento desta pesquisadora, ao longo dos anos de estudo, mas que buscamos principiar nesta dissertação de mestrado.

Um dos elementos que nos direcionam para a apreensão da totalidade é o fato de que a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas faz com que a educação da classe trabalhadora se configure de uma forma específica, forma que invariavelmente está ligada a conhecimentos necessários para que desempenhe sua função social – trabalhar. Isso, no entanto, não basta para que possamos compreender a imensa trama pela qual a educação se concretiza nessa sociedade. Nosso desafio consiste em desvelar a essência do objeto, procurando ir para além da aparência imediata, buscando condicionantes outros que possam caracterizá-lo a partir das suas multideterminações.

A forma dialética de análise é colocada como a "possibilidade de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação" (KONDER, 1981 apud PIRES, 1997, p. 84). Isso nos permite entender que a categoria *luta de classes* deve ser explicitada com o maior número de elementos possíveis, para que tenhamos realmente a dimensão de como a luta capital/trabalho implica uma formação educacional específica. Assim, ao pretender

---

[4] As categorias de análise apresentadas nesta Introdução foram direta ou indiretamente tratadas nas disciplinas cursadas durante o curso de Mestrado. Segue a relação das disciplinas e seus respectivos docentes : **A Produção do Conhecimento em Educação** – Profº. Dr. Alexandre Felipe Fiúza e Profº. Dr. Paulino José Orso; **Estado, Organismos Internacionais e Políticas Sociais** - Profº. Dr. Roberto Antonio Deitos; **Políticas Sociais e Política Educacional no Brasil** - Profª. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira e Profª. Dra. Maria Lucia Frizon Rizzotto; **Estado e gestão da Educação -** Profª. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato; **Trabalho, Estado e Educação** - Profª. Dra. Geórgia Sobreira dos Santos Cêa.

veicular determinados conhecimentos em detrimento de outros, a classe que explora o trabalhador reafirma a sua condição de dominação.

Outra categoria que utilizamos nessa pesquisa é a *mediação,* por considerarmos a educação como um dos elementos mediadores das relações nessa sociedade. Como explicita Klein,

> Ao produzir socialmente instrumentos e meios que permitem criar novas potencialidades de intervenção na natureza ou na própria sociedade, vale dizer, elementos mediadores dessa intervenção – bem como desenvolver em grau superior potencialidades já existentes na própria espécie – o homem se eleva da condição natural de mera espécie e se produz como um gênero socialmente determinado. Esses instrumentos e meios constituem elementos mediadores das relações homem-homem e homem-natureza (relações que, a rigor, só podem ser separadas didaticamente, posto que, concretamente, são interdependentes, não se podendo separar). Não se ignora, ainda, que as próprias relações sociais determinadas constituem elementos mediadores das relações inter-individuais. Vemos, aqui, porque e quanto a não apropriação dos recursos produzidos socialmente é limitadora das possibilidades de desenvolvimento pleno dos sujeitos, na medida em que lhes retira a posse e o uso de recursos e instrumentos que caracterizam as condições de existência humana em determinado momento histórico. (KLEIN, 2007, p. 5, grifo da autora).

A educação formal, portanto, constitui-se como elemento construído pelo homem para mediar as suas relações sociais, que incluem as relações homem/homem e homem/natureza. Cabe ainda ressaltar que concordamos com a ideia de que a falta de acesso aos bens produzidos socialmente é um aspecto limitador de construção de humanidade e destacamos que a educação, como bem social, possibilita humanizar o homem, assim como qualquer outro instrumento mediador criado.

Todas essas considerações nos possibilitam apontar para outra categoria de análise: a *contradição.* Esta é que possibilita a ocorrência de mudanças no seio da sociedade,

> [...] isto é, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes e a contradição entre o novo e o velho; é o desenvolvimento dessas contradições que faz avançar a sociedade e determina a substituição da velha sociedade por uma nova. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 43).

O constante movimento e contradição entre os fenômenos provoca as mudanças que vamos observando com o decorrer do desenvolvimento histórico, imprimindo novas características àqueles. Isso não significa que o fato/conhecimento não exista ou que cada indivíduo conheça de uma determinada forma, e sim que vai adquirindo novas formas a partir das contradições existentes, a partir da espiralidade anunciada pelo autor. A partir da delimitação das contradições específicas a cada fenômeno é que encontramos a sua essência (MAO TSE-TUNG, 1999).

Consideramos que uma especificidade e também contradição do fenômeno educacional seja o duplo papel da educação em qualquer sociedade, qual seja o papel de, ao mesmo tempo, reproduzir e de transformar as relações existentes. Cabe aqui ressaltar o caráter não necessariamente bom ou ruim da reprodução ou da transformação, considerando que todo processo educacional deve necessariamente reproduzir em alguma medida, pois os homens já construíram um acúmulo de conhecimentos e formas de organização que possibilitaram a sua perpetuação ao longo da história, possuindo um acúmulo de elementos mediadores, dentre eles, a própria educação. Estes elementos necessitam ser apreendidos pelos novos indivíduos que nascem. Ao mesmo tempo, esses conhecimentos e formas de se relacionar/produzir a vida são necessariamente transformados a partir da sua incorporação e superação. O próprio Marx apropriou-se dos conhecimentos existentes para poder traduzir a materialidade e a historicidade da sua época e dar início ao método materialista histórico-dialético de análise. O diálogo efetivado com Hegel foi fundamental para a superação do próprio idealismo e, como ele próprio argumenta, na história da humanidade,

> [...] em todos os estádios, se encontra um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e dos indivíduos uns com os outros que a cada geração é transmitida pela sua predecessora, uma massa de forças produtivas capitais e circunstanciais que, por um lado, é de fato modificada pela nova geração, mas que por outro lado também lhe prescreve as suas próprias condições de vida e lhe dá um determinado desenvolvimento, um caráter especial - mostra, portanto, que as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias. (MARX, 1984, p. 49).

Avaliamos que, no atual momento histórico, a classe trabalhadora possui na escola, na educação formal, um espaço privilegiado de acesso ao conhecimento. Historicamente, esta é a instituição, como já afirmamos, responsável pela sistematização e pela veiculação dos conhecimentos construídos ao longo do tempo — é o espaço mediador de conhecimentos. Negá-lo como importante a qualquer uma das classes — trabalhadores ou burgueses — é desconsiderar a necessidade de mediação dos bens culturais produzidos e, portanto, negar aos indivíduos elementos humanizadores.

Cabe então perguntar: — Ao analisarmos o conhecimento veiculado pela escola, como podemos avaliar em que medida este contribui para a conservação ou a transformação da sociedade? A contradição conservar/transformar, no seu movimento, implica a ação de sujeitos, mediados pelo conhecimento científico-tecnológico que foi construído até a atualidade e que a sociedade/escola considera ideologicamente relevante transmitir. Esse conhecimento, como já apontado, necessita ser veiculado para que o trabalho possa continuar ocorrendo, mas, ao mesmo tempo, serve como base para a construção de novos conhecimentos e formas de trabalhar, que podem contribuir para a transformação do próprio processo de trabalho e até mesmo para a construção de um novo modo de produção.

Pergunta-se mais: — Como entender a *contradição*, a partir da *integração* curricular? — É possível integrar aquilo que está cindido no processo de trabalho – **conhecimento** e **prática**? — Em que medida, nessa sociedade, a *integração do conhecimento* é possível? É fato que os conhecimentos adquiridos no ensino médio profissional contribuem para a inserção dos indivíduos diretamente no processo de trabalho da sociedade capitalista, e poderíamos apontar isso como uma das dimensões que reproduzem as relações sociais vigentes. O desenvolvimento de uma nova técnica a partir da já conhecida poderia ser indicado como a dimensão transformadora, no entanto não para além dessa sociedade. Então: — Quais as mediações possíveis no interior desse processo, para a aquisição de conhecimentos que possam contribuir para a emancipação humana?

Na sociedade capitalista, o conhecimento encontra-se fragmentado da mesma forma que o processo de trabalho. O desenvolvimento das relações sociais e a divisão em classes ocasionam a divisão do conhecimento produzido, fazendo com que se possa trabalhar sem necessariamente se ter o controle do processo de trabalho, sem possuir o conhecimento das relações que dele emanam. A forma

como o trabalho está organizado possibilita o parcelamento de tarefas e a pré-definição de como e em quanto tempo se deve produzir e permite ao empregador planejar e organizar todo o processo, o que faz com que o trabalhador não necessite pensar sobre ele. Mesmo considerando o fato de que nenhum trabalho é unicamente intelectual, assim como nenhum é meramente manual, a apropriação do conhecimento por parte do trabalhador nessa sociedade é fragmentada, uma vez que, do ponto de vista do capital, o sujeito não necessita conhecer, mas fazer.

Os conhecimentos, que na educação formal se explicitam no currículo, subsidiados pelas Diretrizes Curriculares, resultam historicamente de um determinado momento de desenvolvimento das forças produtivas, não sendo, portanto, definidos *ad eternum*. Assim, avaliar os motivos que levam à defesa, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, de determinados conhecimentos em detrimento de outros, isto pressupõe analisar as relações de trabalho que determinam o modo de acumulação atual. Ao examinarmos a legislação para além dela mesma, podemos entender que a vontade dos sujeitos isoladamente ou a simples proposição legal não são suficientes para fazer valer um "modelo" educacional.

O atual regime de acumulação impôs à escola brasileira demandas específicas a partir dos anos 1990. As novas formas de organizar a produção, sem romper com o capitalismo, passaram a ter especificidades diferentes, demandando também uma legislação específica para a regulamentação do ensino, em todos os níveis e modalidades, como demonstramos anteriormente com Neves. Assim, a constituição de novas Diretrizes Curriculares insere-se nesta reorganização do capitalismo, que pretende garantir a continuidade da acumulação e da exploração de classe.

Harvey (1989) aponta que o processo de industrialização ocorre de formas diferentes em diferentes países e, portanto, a regulamentação dos comportamentos, das atitudes e da legislação necessários à conformação ao capital também se dão de maneiras diversas. O autor afirma ainda o fato de que, a partir da década de 1970, a forma capitalista de acumulação passa por uma modificação, à qual denomina de *regime de acumulação flexível*[5]. Nesse processo, a extração da mais-

[5] O regime de acumulação flexível diz respeito a uma nova forma encontrada pelo capital para garantir a acumulação que, contrapondo-se à rigidez do fordismo, caracteriza-se pela flexibilização no processo e no mercado de trabalho, nos produtos e nos padrões de consumo. É um termo

valia relativa é intensificada, como forma de garantir a perpetuação do modo de produção capitalista. O toyotismo, ao abrir mão da esteira[6] como forma de organização do trabalho no interior da indústria, e implantar as ilhas de produção, passa a exigir novas habilidades e conhecimentos dos trabalhadores. A necessidade de conhecimentos mais elaborados, embora não descarte a fragmentação, possibilita o acesso a conhecimentos anteriormente negados justamente por serem desnecessários ao capital. O autor indica, então, para a possibilidade[7] de questionamento da ordem econômica a partir da aquisição desses conhecimentos. Isso porque, ao se apropriar de saberes anteriormente negados, há novas possibilidades de que a classe trabalhadora construa novas forças materiais.

A busca pela socialização dos bens materiais não está desvinculada da socialização dos bens culturais e uma não pode ocorrer sem a outra. Vislumbramos, no entanto, que, no interior das relações sociais existentes, há alternativas de construção da luta da classe trabalhadora para a sua emancipação, alternativas dentre as quais destacamos a universalização do conhecimento de forma comprometida com essa classe, que tem na escola formal o principal caminho de acesso ao conhecimento sistematizado.

Os elementos tratados nesta breve introdução, pretendemos aprofundá-los ao longo dos capítulos que compõem a dissertação e que expressam os objetivos específicos do estudo:

1) analisar o conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio Integrado e PROEJA, tal como expressas na legislação inerente a tais políticas;
2) analisar a articulação entre as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio Integrado e PROEJA e o processo de reestruturação do trabalho;

---

bastante divulgado no meio acadêmico para designar as modificações ocorridas no processo de produção regido pelo toyotismo.

[6] O taylorismo-fordismo tinha na produção em série e na esteira as suas principais características. Para uma compreensão das especificidades dos dois modelos aqui apresentados, consultar PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

[7] Sublinhamos que o autor em momento algum afirma que essa possibilidade ocorre de forma natural, que não é uma simples decorrência do novo modo de acumulação, mas, sim, uma possibilidade que pode ser explorada pela classe trabalhadora.

3) analisar a coerência entre as políticas propostas pelo governo federal para o Ensino Médio Integrado e PROEJA, e a sua implementação como política pública no Estado do Paraná.

A investigação foi desenvolvida por meio de análise documental de fontes primárias e secundárias. Como fontes primárias utilizamos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ─ LDB (Lei Federal nº 9.394/1996); Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997; Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004; Decreto Federal n° 5.840, de 13 de julho de 2006; os documentos emanados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED: "Educação Profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos" e "Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Versão Preliminar". Também realizamos coleta de dados a partir do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa "Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná", financiado pela CAPES e do qual sou bolsista. O exame da legislação foi relevante à medida que nos indicou as matrizes teóricas que orientam leis e decretos e as possibilidades e limites de atuação existentes no sentido da formação que defendemos. A coleta de dados nos ofereceu elementos bastante valiosos para elucidar a política de integração curricular no Estado do Paraná.

Quanto às fontes secundárias, utilizamos a bibliografia relacionada ao tema, particularmente estudos e pesquisas referentes ao período da reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional (1997-2004), à reestruturação do trabalho e à concepção de conhecimento numa perspectiva materialista histórica.

No primeiro capítulo buscamos tecer considerações a respeito da forma como os seres humanos, ao produzirem a sua vida através do trabalho, produzem também conhecimentos, apontando as especificidades do modo como o capitalismo organiza o trabalho e as implicações dessa organização para a classe trabalhadora e para a educação a ela destinada.

No segundo capítulo investigamos o conceito de conhecimento que orienta as políticas do Ensino Médio Integrado e do PROEJA, no âmbito federal, a partir da análise dos decretos, das resoluções, dos pareceres e das diretrizes curriculares que versam sobre a integração da Educação Profissional e Educação Básica. Buscamos compreender a *integração* a partir da legislação e esta a partir das relações de produção vigentes, que orientam as formas de ofertar a integração entre Educação Profissional e Educação Básica. Atualmente há um embate teórico no

interior do pensamento pedagógico brasileiro sobre a melhor denominação para o conhecimento pretendido pelo currículo integrado. Discutem-se termos como politecnia, conhecimento tecnológico, formação unitária[8]. Não pretendemos enveredar por essa discussão, pois nossa preocupação diz respeito ao conhecimento que se pretende garantir à luz da categoria *práxis*.

O terceiro capítulo busca avaliar o processo de implantação do currículo integrado no Estado do Paraná, a sua coerência com o modelo proposto pela legislação federal, as possibilidades e os limites da formação integrada, os avanços conquistados até o momento no que diz respeito à implantação de um currículo que pretende integrar a formação geral à formação para o trabalho e possíveis caminhos que ainda necessitem ser percorridos. Para isso, analisamos a política adotada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), como tentativa de implementação do Ensino Médio Integrado e do PROEJA numa perspectiva que busca o trabalho como princípio educativo, pretendendo contribuir para que os sujeitos possam ter mínimas condições de acesso ao mundo do trabalho, mas, para além disso, possam compreender a sociedade da qual fazem parte.

Esperamos, dessa maneira, contribuir para a compreensão de quais conhecimentos estão sendo priorizados pela oferta integrada de educação profissional, no Ensino Médio Integrado e no PROEJA, indicando possíveis aspectos que mereçam ser discutidos e redimensionados, para que a teoria possa se transformar numa força material relevante para a classe trabalhadora, no sentido de contribuir para o desvelamento e o questionamento da sociedade em que vivemos.

---

[8] Dermeval Saviani e Paolo Nosella travam, em 2007, um debate sobre o termo que melhor explicita a formação pretendida para a classe trabalhadora, na Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM QUESTÃO: A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Se o conhecimento não determinou a destruição da pseudoconcreticidade,
se não descobriu, por baixo da aparente objetividade do fenômeno,
sua autêntica objetividade histórica, ...
ele se torna prisioneiro ... (Kosik)

A produção de conhecimentos pela humanidade está atrelada à forma como os homens produzem a sua existência através do trabalho. O trabalho, como força motora que proporciona ao homem dominar a natureza e constituir-se enquanto gênero humano, que lhe permite fazer história, é o processo pelo qual também se constroem conhecimentos. A compreensão desse vínculo entre *atividade material* e *produção intelectual* é fundamental para que possamos avançar na análise da proposta de formação para o trabalho pretendida pelo Ensino Médio Integrado e PROEJA.

A proposição da legislação inerente à educação profissional[9] de formar para o trabalho e para a vida apresenta, de início, um aspecto problemático, pois concebe a vida separada do trabalho, como se isso fosse possível para a humanidade. Cabe-nos, portanto, compreender o que há de específico na sociedade capitalista que permite essa formulação *sui generis*, que desvincula o trabalho da vida humana.

Esse capítulo pretende compreender essa especificidade a partir da reflexão acerca do trabalho. Tomaremos como referência as formulações de Marx e de Engels, como forma de produção da humanidade e do gênero humano e, portanto, como base da produção de conhecimentos. Pretendemos analisar, ainda, as especificidades do trabalho no modo de produção capitalista, como parâmetro para a análise da organização da Educação Profissional.

1. O Conhecimento como produto da ação humana

A ação humana sobre a natureza através do trabalho levou a humanidade a construir o mundo material, os conhecimentos, as relações entre os homens. Construiu-se o próprio homem e o mundo objetivo, cultural e social ao seu redor.

[9] Referimo-nos à LDB, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Engels (2002) explica as primeiras comunidades humanas através da organização do trabalho:

> [...] a divisão do trabalho é absolutamente espontânea: só existe entre os dois sexos. [...] Cada um é proprietário dos instrumentos que elabora e usa. [...] O trabalho é planejado por aqueles que o executarão e os frutos obtidos são usufruídos por todos. [...] o resto é feito e utilizado em comum, é de propriedade comum. (ENGELS, 2002, p. 178-179).

Esse modo de organização da atividade humana pode ser compreendido como única maneira de garantir a existência física do homem, trabalho em sentido ontológico, constituindo-se como atividade consciente para o alcance de determinados objetivos, que, se alcançados, contribuem para a perpetuação da espécie e para a constituição da própria humanidade. Como afirma o autor, o planejamento e a execução do trabalho coincidem e a sua finalidade última é a manutenção da vida da comunidade.

Marx (2006), ao expor sobre essa forma genérica de trabalho, necessário para a sobrevivência do ser humano por produzir valores de uso indispensáveis para a existência, assevera que,

> No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. (MARX, 2006, p. 214).

Assim compreendido, o trabalho produz valores de uso, adequando uma determinada ação à consecução de um determinado fim. O homem planeja e executa para atingir objetivos predefinidos, objetivos estes formulados a partir de uma necessidade imediata.

Com o desenvolvimento dos meios de produção, a força de trabalho torna-se capaz de produzir excedentes e as relações humanas começam a se complexificar. Conforme Engels,

> No período inferior, os homens produziam somente para as suas necessidades diretas; as trocas reduziam-se a casos isolados e tinham por objeto os excedentes obtidos por acaso. Na fase média da barbárie já nos defrontamos com uma propriedade em forma de

> gado, entre os povos pastores, e, quando os rebanhos são bastante grandes, com uma produção com excedente regular sobre o consumo próprio; ao mesmo tempo, verificamos uma divisão do trabalho entre os povos pastores e as tribos mais atrasadas, que não tinham rebanhos; e daí dois diferentes graus de produção coexistindo, o que implica em condições para uma certa regularidade de troca. A fase superior da barbárie nos traz uma divisão ainda maior do trabalho: a divisão entre a agricultura e o artesanato; e daí a produção cada vez maior de objetos fabricados diretamente para a troca, e a elevação da troca entre produtores individuais à categoria de necessidade vital da sociedade. (ENGELS, 2002, p. 185).

Aliadas à escravidão, essas modificações na produção possibilitavam excedentes cada vez maiores, o que levou à propriedade individual e à divisão dos homens livres em classes, de acordo com seus bens. À medida que as relações de trabalho foram se complexificando e os meios de produção se desenvolvendo, as relações sociais e culturais também se transformaram.

A produção da consciência humana acompanhou esse processo de transformação das relações materiais. Ao tratarem desse o assunto, Marx e Engels afirmam que

> A consciência é, pois, desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens. A consciência, naturalmente, começa por ser apenas consciência acerca do ambiente ***imediato*** e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas fora do indivíduo que se vai tornando consciente de si; é, ao mesmo tempo, consciência da natureza a qual a princípio se opõe aos homens como um poder completamente estranho, todo-poderoso e inatacável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e pelo qual se deixam amedrontar como os animais; e, portanto, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural). (MARX & ENGELS, 1984, p. 34, grifos do autor).

Se a consciência se dá pelas condições materiais encontradas pela humanidade, ela vai se desenvolvendo à medida que essas condições também se desenvolvem, ou seja, o desenvolvimento da consciência faz parte do desenvolvimento ontológico da espécie humana. A consciência imediata vai, aos poucos, se tornando mediada, ou seja, o homem torna-se capaz de pensar sobre algo não diretamente presente na sua materialidade. A linguagem tem papel

fundamental nesse processo, uma vez que representa algo que não está diretamente presente[10], constituindo-se como elemento mediador.

Ao tratarem da consciência, Marx e Engels afirmam que esta é fruto do desenvolvimento das forças produtivas, com a divisão do trabalho entre os seres humanos. Rompendo com o idealismo, mostram como a consciência tem uma base material, que não se encontra na "mente" do homem, mas, antes, é fruto das suas relações materiais.

> A partir deste momento [da divisão do trabalho material e espiritual], a consciência pode ***realmente*** dar-se à fantasia de ser algo diferente da consciência da práxis existente, de representar realmente alguma coisa sem representar nada de real - a partir deste momento, a consciência é capaz de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria "pura", da teologia, da filosofia, da moral etc., "puras". E mesmo quando estas teorias, teologia, filosofia, moral, etc., entram em contradição com as relações vigentes, isso só pode acontecer pelo fato de as relações sociais vigentes terem entrado em contradição com a força de produção existente [...]. (MARX & ENGELS, 1984, p. 35, grifos do autor).

Por esse motivo, em se tratando das sociedades de classes, a possibilidade de conhecer não ocorre de forma única para as diferentes classes. Mao Tse-tung (1999) avalia que,

> Nas diferentes sociedades de classes, os membros dessas sociedades, que pertencem às diferentes classes e que, sob formas diversas, entram em determinadas relações de produção, também se entregam a uma atividade de produção orientada para a solução dos problemas relativos à vida material dos homens. Aí está o principal do desenvolvimento do conhecimento humano.
> A prática social dos homens não se limita à atividade de produção. Ela apresenta ainda muitas outras formas: luta de classes, vida política, atividade desenvolvida no domínio da ciência e da arte; em resumo, o homem social participa em todos os domínios da vida prática da sociedade. É por essa razão que o homem, na sua atividade cognitiva, apreende em graus diversos as relações distintas que existem entre os homens, não somente na vida material, mas igualmente na vida política e cultural (que está estreitamente ligada à vida material). (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 13).

---

[10] Lev Semyonovitch Vigotski, psicólogo russo que após a Revolução de 1917, empenhou-se em formular uma teoria que explicasse as funções psicológicas superiores, tendo como pressuposto o materialismo histórico-dialético, trata da importância da fala para o desenvolvimento da criança: "O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem" (1998, p. 33). Embora os estudos se refiram às crianças, eles podem ser considerados como parâmetro para o desenvolvimento filogenético da humanidade.

Isso nos leva a considerar que, se os conhecimentos são produto das relações concretas dos indivíduos, há uma distinção na forma e no conteúdo do conhecimento, de acordo com a classe à qual se pertence, pois, “Numa sociedade de classes, cada indivíduo existe como membro de uma classe determinada, e cada forma de pensamento está invariavelmente marcada com o selo de uma classe” (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 13). Não estamos dizendo que há um conhecimento para cada classe, mas, sim, que a forma como se conhece, as possibilidades de conhecer/aprender ocorrem de maneiras diferentes para os sujeitos da classe trabalhadora e da classe burguesa. Isso ocorre porque os interesses e as formas de acesso ao conhecimento são diferenciados e o “selo” de cada classe está presente. Podemos ilustrar o que buscamos explicar por meio do uso distinto que se faz de um jornal para alguém que o compra e lê e para alguém que o recolhe para a reciclagem. O primeiro tem no jornal uma forma de acesso à informação; o segundo vê nele um meio de sobrevivência. Assim, a impossibilidade de acesso aos bens materiais influi no modo de apropriação dos bens culturais, quando não na impossibilidade de acesso a eles.

Mao Tse-tung (1999) divide a forma como o homem conhece em dois graus diferentes: a percepção sensível e os conceitos, juízos, deduções. O primeiro grau diz respeito às sensações e representações. Segundo o autor, os fenômenos, atuando sobre os órgãos dos sentidos, “[...] suscitaram neles sensações determinadas; na sua consciência surgiu uma série de representações e estabeleceu-se um laço aproximativo, exterior, entre essas representações” (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 16). Nesse grau de conhecimento é possível apenas conhecer os aspectos exteriores e isolados do fenômeno. O autor continua sua explanação, afirmando que

> A continuação da prática social implica a múltipla repetição de fenômenos que suscitam sensações e representações no homem. É então que se produz na consciência humana uma mutação súbita (um salto) no processo do conhecimento: o aparecimento dos conceitos. O conceito [...] capta a essência dos fenômenos, os fenômenos no seu conjunto, a ligação interna dos fenômenos. Entre o conceito e a sensação, a diferença não é somente quantitativa, ela é também qualitativa. [...] o homem opera intelectualmente usando conceitos, a fim de fazer juízos e proceder a deduções [...] No processo geral do conhecimento de qualquer fenômeno pelos

> homens, esse grau dos conceitos, dos juízos e das deduções aparece como um grau ainda mais importante, o grau do conhecimento racional. A verdadeira tarefa do conhecimento consiste em se elevar da sensação ao pensamento, em se elevar até a elucidação progressiva das contradições internas nos fenômenos que existem objetivamente, até a elucidação das suas leis, da ligação interna dos diferentes processos, isto é, consiste em atingir o conhecimento lógico. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 16-17).

O conhecimento, a capacidade de conhecer, é histórico. Num determinado momento de desenvolvimento da espécie, passa a fazer parte da constituição do gênero humano. A partir desse momento, a racionalidade passa a ser característica da espécie. Como vimos, o nível de formulação de conceitos é o mais avançado. Se observarmos o desenvolvimento cognoscitivo dos indivíduos, podemos perceber os dois momentos indicados por Mao: o nível das sensações e, posteriormente, o nível dos conceitos. Afirmamos, a partir desses elementos, que a escola, a educação formal, deve perseguir a construção do segundo nível, ou seja, buscar o conhecimento lógico. Ressaltamos, no entanto, que

> O conhecimento racional depende do conhecimento sensível e este deve se desenvolver em conhecimento racional. Assim é a teoria materialista-dialética do conhecimento. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 27).

Isso não significa que só se aprende pela prática, mas, sim, que esta está presente naqueles conhecimentos que parecem apenas teóricos, pois

> Todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta. Mas o homem não pode ter uma experiência direta de tudo, razão pela qual a maior parte dos nossos conhecimentos é, na realidade, o produto de uma experiência indireta, são conhecimentos que nos vêm de todos os séculos passados, ou conhecimentos que foram adquiridos por homens de outros países. Esses conhecimentos são o produto da experiência direta dos nossos antepassados, ou da experiência direta de estrangeiros. [...] [Portanto] pode-se dizer que nenhum conhecimento pode ser desligado da experiência. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 21).

Ora, se a prática é o fundamento de todo conhecimento, por que razão discutimos a relação teoria/prática na Educação Profissional? Não bastaria dizer que, uma vez que todos os conhecimentos são fruto da prática, mesmo aqueles que consideramos “teóricos” ou de “formação geral” são conhecimentos práticos? Mais uma vez necessitamos de elementos que nos levem à essência do objeto...

A divisão em classes sociais distintas, como vimos, leva a distintas possibilidades de acesso e de construção do conhecimento. Avaliamos, portanto, que, na sociedade capitalista, prevalecem relações de produção que implicam a separação entre teoria e prática, donde se pode formular a sentença anteriormente anunciada, de que se pretendem unificar os conhecimentos teóricos e práticos na educação profissional. Embora os trabalhadores utilizem a “mente”, façam uso de alguns conhecimentos durante o processo de trabalho, o modo como este se organiza no capitalismo prescinde da reflexão teórica, priorizando, sobremaneira, a prática.

Para melhor compreendermos essa dicotomia, passaremos à análise das relações pertinentes ao capitalismo, para que possamos, no segundo capítulo, avaliar o conceito de conhecimento presente na legislação para o ensino médio integrado à formação profissional, nas modalidades regular e PROEJA.

2. Organização do Trabalho, Classe Trabalhadora e Educação Profissional na Sociedade Capitalista

No capitalismo há formas bem específicas de organizar o trabalho e que o caracterizam como trabalho alienado. Uma das especificidades é a divisão entre o trabalhador e as ferramentas necessárias ao desempenho de sua atividade laboral, ou seja, o “produtor imediato” não detém mais os meios necessários ao desenvolvimento de suas funções, como ocorria, por exemplo, com os indivíduos das primeiras comunidades humanas. Além disso, o trabalhador perde o controle sobre como, em quanto tempo, onde, em que quantidade se deve executar determinada tarefa, isto é, deixa de planejar sua atividade, de controlar o processo de trabalho. Outra característica do trabalho alienado é que este é exterior ao trabalhador, deixando de atender a uma necessidade imediata e passando a ser meio de satisfazer outras necessidades. Segundo Marx, “O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho e [...] o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador” (MARX, 2006, p. 219).

A forma capitalista de trabalho pressupõe que este crie mais-valia, ou seja, o trabalho, atividade que imprime valor ao produto, deve ser capaz de criar, para o capitalista, mais valor do que aquele necessário à sua execução, aqui contando a reprodução da força de trabalho (quantia necessária para a manutenção do

trabalhador, que podemos chamar de salário) e os meios de produção (matéria-prima, instrumentos de trabalho). A força de trabalho humana é a única mercadoria capaz de criar valor, e mais valor do que o valor que ela tem (MARX, 2006, p. 225). É assim, através da análise da produção da mais-valia, que Marx diferencia o processo de produção de mercadorias em geral, do processo capitalista de produção, ao afirmar que

> O processo de produção, quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir valor, é processo de produção de mercadorias; quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir mais-valia, é processo capitalista de produção, forma capitalista de produção de mercadorias. (MARX, 2006, p. 230).

A alienação gerada por essa forma de organização do trabalho ocorre em três dimensões: no produto, no processo e no próprio homem. Uma das conquistas da humanidade – a condição de poder trabalhar livremente, sem estar ligado à necessidade imediata – deixa de existir e o indivíduo passa a trabalhar para atender às suas necessidades básicas, o que torna o trabalho o seu meio de vida. O desenvolvimento das forças produtivas, que deu origem à produção de excedentes e poderiam liberar o homem do trabalho ligado apenas à sua sobrevivência imediata, nessa sociedade passa a ser mais um fator que propicia a alienação do homem, à medida que este, ao mesmo tempo em que não produz para atender uma necessidade imediata, trabalha para garantir a sua sobrevivência[11].

Essa alienação tem as suas raízes já no início do desenvolvimento capitalista, sistema que, para garantir a produção em massa, necessitava reorganizar o trabalho dos artesãos. Estes possuíam o controle sobre o processo e o tempo do trabalho, embora entregassem o produto ao burguês. Foi, portanto, a necessidade de produzir mais e em menor tempo que levou à criação das manufaturas. Nestas, a divisão do trabalho produziu a

> [...] separação entre a concepção e a execução.
> Quando falamos de divisão entre concepção e execução não estamos afirmando que o trabalho manual perde todas as suas capacidades intelectuais. Nosso objetivo é indicar a inserção de um trabalho puramente intelectual como uma atividade especializada da

[11] As discussões realizadas durante as aulas da disciplina de Trabalho, Estado e Educação, ministradas pela professora Geórgia Cêa, foram imprescindíveis para a compreensão da alienação do trabalho no capitalismo.

> divisão do trabalho, com a constituição dos trabalhadores técnico-científicos. (ROMERO, 2005, p. 102).

Vemos, portanto, que o desenvolvimento do capitalismo trouxe a possibilidade de separação entre a prática e a teoria. A educação sofreu as consequências dessa forma de organização do trabalho. Se, ao produzir meios de existência, o homem produz saberes que são transmitidos de geração em geração, o modo como se produz interfere na forma como os conhecimentos são produzidos e transmitidos. Saviani (2007) afirma que, nas comunidades primitivas,

> Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. [...] Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Na sociedade capitalista, a possibilidade de alguns homens passarem a determinar o que e como outros devem trabalhar leva a *novas relações entre sujeito e conhecimento.* Napoleoni (1981) avalia que

> O trabalho humano [...] é de imediato um trabalho racional, isto é, um trabalho no qual se encontra expresso o conhecimento que o homem tem do mundo e da possibilidade de ação sobre ele; o processo tornou-se aqui, ao contrário, de tal natureza que esses dois momentos, o trabalho e o conhecimento, são separados, não estão mais juntos; e, então, o trabalho tornou-se uma ação mecânica e a ciência se colocou fora da subjetividade de quem trabalha; foi pensada em outro local e, no processo de trabalho, encontra-se presente, não em quem trabalha, mas dentro de uma coisa, pois é isso que é a máquina; essa será a característica central do processo de produção enquanto ele for determinado pelo capital. (NAPOLEONI, 1981, p. 93 apud ROMERO, 2005, p. 190).

A aquisição dos conhecimentos científicos pode, nessa sociedade, se dar fora do processo de produção, ou seja, na escola. O modo como se apre(e)nde passa por modificações, pois o sujeito não está diretamente ligado ao processo produtivo e, além disso, no próprio trabalho, ele não irá necessitar de conhecimentos muito elaborados, uma vez que a máquina os corporifica. O saber-fazer parece ser suficiente, ao menos do ponto de vista do capital.

A maquinaria, ao tornar o homem elemento mediador, subverte a ordem “natural” do trabalho. Se antes o homem produzia elementos mediadores, agora, ele

próprio é transformado em instrumento e a relação entre homem e conhecimento são alteradas:

> A ferramenta, para o trabalhador da manufatura, era como se fosse uma extensão de seu próprio corpo, mediação entre ele mesmo e o objeto de trabalho.
> A maquinaria reúne essas ferramentas parciais e coloca o trabalhador como mediação entre a máquina e o objeto modificado. [...] agora a máquina é que se torna o elemento ativo, que dá vida e anima o processo de trabalho. O trabalhador, que anteriormente era tido como auto-atividade no processo de produção, torna-se um elemento de mediação entre a máquina e a natureza (o objeto trabalhado modificado). (ROMERO, 2005, p 131).

Como pensar a educação profissional para o sujeito-objeto-da-máquina? Do ponto de vista do capital, a educação que "treina" o indivíduo, que oferece elementos para uma prática competente, que não cause danos aos instrumentos de trabalho, parece ser suficiente, uma vez que

> O saber produtivo não se baseia mais na experiência do trabalhador, está fora dele. A produção se baseia cada vez mais na ciência aplicada à produção e esta se torna uma força produtiva que dá consciência aos movimentos do trabalhador. O trabalhador não deixa de ser o instrumento consciente do processo de trabalho; a diferença é que agora justamente como um instrumento de trabalho, conduzido por um conhecimento que não é formulado por ele, mas é inscrito em normas técnicas. (ROMERO, 2005, p. 176).

Resta-nos, porém, apenas aceitar que o sujeito receba somente os conhecimentos exigidos pelo capitalismo? Pensamos que não, pois entendemos a escola como campo de disputa. Ao se desvincular o conhecimento da ação produtiva imediata, cria-se uma contradição que possibilita uma ação pedagógica no interior da escola, que vá para além do simples atendimento aos ditames do capital. Essa contradição, criada pelo capitalismo, pode ser utilizada como elemento para a mediação de um conhecimento que efetivamente leve o indivíduo a compreender as relações sociais, podendo, inclusive, levar ao questionamento da técnica, da ciência como instrumento do capital.

A divisão do trabalho na sociedade capitalista desvincula o conhecimento da ação necessária ao processo de trabalho de maneira imediata, embora seja necessário a ele, passando a ser mediado.

> [...] o capital desenvolve a ciência contra o saber do trabalhador. Mas não a desenvolve de forma abstrata, mas como uma ciência aplicada, prática; tecnifica a ciência, introduzindo-a no processo de trabalho, trasformando-a em força produtiva do capital (em tecnologia), mas só o faz privando o trabalhador da consciência plena sobre o processo de trabalho. (ROMERO, 2005, p.177).

Ou seja, sob o capitalismo, a ciência, o conhecimento são instrumentos que contribuem para a alienação do trabalho, levando à aceitação dos conhecimentos sob o ponto de vista burguês, dificultando a construção da consciência de classe.

Nesse processo, temos a escola, a educação formal, como uma das instituições que promovem a mediação entre sujeito e conhecimento. Os indivíduos frequentam a escola para aprender algo que supostamente irão utilizar quando de sua possível inserção no mercado de trabalho, levando a uma relação com o conhecimento não diretamente ligada à ação laboral, mas necessária ao seu desempenho. Cabe ressaltar que

> [...] os conhecimentos para uma profissão estão condicionados pela complexidade da máquina e não da profissão em si, como conhecimentos para a produção de um determinado tipo de produto. A qualificação operária se limita a tornar o trabalhador apto a manejar uma máquina; a própria idéia de aprender a trabalhar é aprender a manejar uma máquina, aprender a se inserir no processo de subsunção. (ROMERO, 2005, p. 199).

Sob o ponto de vista do capital, então, a educação profissional pode limitar-se ao aprender a fazer, uma vez que, ao retirar o conhecimento necessário à produção do trabalhador e transferi-lo para a máquina, o capital prescinde de indivíduos que tenham conhecimento aprofundado sobre o processo de trabalho. O interesse por uma educação que alie a formação técnica e teórica advém, portanto, apenas da classe trabalhadora ou, melhor, de alguns segmentos dessa classe, pois não podemos afirmar que a totalidade dos trabalhadores tenha interesse por uma formação nesses moldes[12].

Mao Tse-tung (1999), nos seus escritos, considera que

> [...] o conhecimento depende da prática social, quer dizer, depende da produção e da luta de classes. [...] O conhecimento do homem depende essencialmente da sua atividade de produção material,

[12] Avaliamos que, justamente por vivenciarmos relações de produção alienantes, a nossa consciência de classe fica na aparência dos fenômenos, não sendo possível, na maioria das vezes, elaborarmos a síntese necessária à luta por uma educação emancipadora e, principalmente, por uma sociedade estruturalmente diferente dessa.

> durante a qual vai compreendendo progressivamente os fenômenos da natureza, as suas propriedades, as suas leis, assim como as relações entre ele próprio, homem, e a natureza; ao mesmo tempo, pela sua atividade de produção, ele aprende a conhecer em graus diversos, e também de uma maneira progressiva, certas relações que existem entre os próprios homens. Todos esses conhecimentos não podem ser adquiridos fora da atividade de produção. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 12-13).

Os estudos desenvolvidos levam-nos a considerar que, embora essa relação teoria/prática seja fundante, ela está velada pelas relações de produção capitalista. Ou seja, o modo como se organiza o trabalho, a sua alienação, não permite aos sujeitos a compreensão de que a prática é o fundamento da teoria. E, mais do que isso, a cisão entre produtor e meios de produção não permite ao indivíduo uma prática produtora de conhecimentos, pois ele está separado do meio que produz tanto bens materiais quanto culturais. Ousamos ainda dizer que, dado o fato de que grande parte dos trabalhadores está fora do processo de produção da vida material, por não encontrarem postos permanentes no mercado de trabalho, esta realidade acarreta uma precarização na forma de apreensão do real.

Mao Tse-tung (1999) levanta outros elementos valiosos para a compreensão de como a materialidade está intimamente ligada às possibilidades de conhecimento do real:

> Durante um período histórico muito longo, os homens não puderam compreender a história da sociedade a não ser de uma maneira unilateral; isso foi assim porque, por um lado, os preconceitos das classes exploradoras deformavam constantemente a história da sociedade e, por outro lado, porque a escala reduzida da produção limitava o horizonte dos homens. Somente quando, com a formação de forças produtivas gigantescas – a grande indústria – surgiu o proletariado moderno, é que os homens puderam chegar a uma compreensão completa e histórica do desenvolvimento histórico da sociedade, e transformar os seus conhecimentos sobre a sociedade numa ciência, a ciência do marxismo. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 14).

Vemos, nessa passagem, como o autor avalia o fato de que o desenvolvimento das forças produtivas lançou as bases para que Marx e Engels pudessem construir um método de análise do real, que fosse abrangente e histórico. Até aquele momento, a materialidade não permitia a compreensão histórica da sociedade. Os conhecimentos encontravam-se atrelados aos interesses das classes dominantes de cada período e apenas com o surgimento do proletariado construiu-

se a possibilidade de apreensão histórica do real pela classe dominada. Marx empreendeu um estudo rigoroso e demorado sobre a evolução da tecnologia ao longo da história, para compreender a indústria e a sociedade capitalista, estudo que contribuiu para a escrita de "O Capital"[13]. Ele, portanto, teve de se apropriar do saber até então disponível para poder dar o salto qualitativo e quantitativo de apreensão do real. Os conhecimentos elaborados por ele possuíam o selo da classe trabalhadora, estavam interessados em desvelar aquilo que se encontrava subjacente à economia política da época, que camuflava as verdadeiras determinações materiais de existência da humanidade impostas pela classe dominante. Aqui se apresenta a contradição que pode levar à superação do capitalismo, pois, ao se constituir, constituiu também sua classe antagônica, o proletariado. Cabe a esta classe a luta e a superação da sociedade capitalista.

Marx afirmava que eram necessárias condições objetivas e subjetivas para que a classe trabalhadora superasse o capitalismo. Avaliamos que a educação, ao colocar-se ao lado dos interesses da classe trabalhadora, possa contribuir para a aquisição de alguns elementos subjetivos de desvelamento do real. A educação profissional, portanto, deve superar os limites estritos da preparação técnica, que tão bem serve ao capital, como apontamos acima.

Ressaltamos que, embora a educação profissional no interior do capitalismo não possua meios de unificar teoria e prática, devido às relações de produção estabelecidas, esta união, que ora denominamos integração[14], deve ser o horizonte da educação que pretenda se opor ao capitalismo.

Pistrak, teórico que enfrentou o desafio de construir uma proposta pedagógica na então recém-formada União Soviética, dá-nos elementos para compreender a educação profissional no capitalismo. Conquanto as experiências relatadas a seguir já tivessem ocorrido após a Revolução de 1917, elas encontravam-se bastante atreladas ao modo capitalista de produção:

> [*Na*] primeira corrente [...] a escola tem um programa de ensino definido, isto é, uma lista de questões que devem ser estudadas nesta ou naquela disciplina. [...] o método baseava-se na concepção

[13] Daniel Romero, no livro "Marx e a Técnica: um estudo dos manuscritos de 1861-1863", expõe um pouco do percurso teórico de Karl Marx na construção da sua obra.

[14] Embora tenhamos citado brevemente, na Introdução, a forma integrada de organização curricular, ressaltamos que, no segundo capítulo, iremos aprofundar as análises acerca do Ensino Médio Integrado.

> segundo a qual, para assimilar o curso, era necessário ilustrar pelo trabalho o maior número possível de momentos de uma determinada disciplina [...] [*e o trabalho desempenhava*] [...] apenas um papel auxiliar nos estudos.
> O que importava na escola era o programa de estudos; o trabalho se subordinava e se adaptava a ele.
> A segunda corrente era mais audaciosa: colocava na base do trabalho escolar um trabalho manual qualquer tomado em sua integridade, um ofício ao qual se adaptava todo o programa de ensino.
> Em ambos os casos substituía-se a relação entre o trabalho e a ciência pela relação dos diferentes cursos com o trabalho da oficina, com a diferença de que, no último caso, era o trabalho manual, realizado nas oficinas, que dominava, subordinando o programa de ensino (que também era definido antecipadamente) e adaptando-o a si mesmo. Na ausência de princípios diretores comuns, os dois ramos do trabalho escolar, trabalho manual e aulas teóricas, eram independentes um em relação ao outro, e sua ligação era puramente eventual, quando se produzia, mas não era nem podia ser constante.
> A terceira corrente, que é a mais difundida, é também a mais simples, porque nem mesmo quer resolver o problema do trabalho e da ciência na escola, tentando mesmo demonstrar sua inexistência.
> A teoria é verdadeiramente simples: o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de *educação*, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino [...].
> A ciência fica à parte. Não é preciso procurar a relação entre o trabalho e a ciência. Se a relação existir em casos isolados, muito bem; caso contrário, não tem importância. (PISTRAK, 2000, p. 46-48).

Embora longa, a reflexão de Pistrak é necessária, pois nos permite apreciar a educação profissional na atualidade, visto que nos indica o quanto a nossa integração curricular está atrelada ao primeiro modo de organização apontado pelo autor. Ressaltamos que não é possível transplantar as experiências propostas por Pistrak, uma vez que a educação que se empreendia, de acordo com os seus relatos, era ligada à produção concreta, ou seja, as escolas soviéticas constituíam-se como espaços em que se produziam, efetivamente, valores de uso, fosse na agricultura ou fosse na produção de bens necessários à sobrevivência da unidade escolar, como mesas, utensílios, etc., bem diferente da experiência que vivenciamos na escola brasileira, em que, embora possam existir escritórios/oficinas-modelo, estes não se constituem como fundantes para a sobrevivência dos alunos envolvidos, tampouco da unidade escolar.

Avaliamos, portanto, que, nas sociedades sob o jugo do capital, a relação entre educação e trabalho no interior da escola não poderá avançar a passos largos no sentido de ofertar uma educação que realmente encontre no trabalho o seu

princípio educativo. Este deve ser, no entanto, o horizonte a ser perseguido, especialmente como forma de denúncia das relações sociais vigentes, que impedem que o homem trabalhe para se constituir como ser humano e que o obrigam a ser escravo do trabalho alienado. Reafirmamos que a implementação de propostas educacionais mais atreladas à classe trabalhadora deva ser perseguida ainda no interior da sociedade capitalista, no sentido de contribuir para uma formação menos fragmentada.

Cabe então questionar: — Quem é a classe trabalhadora? — Que sujeitos fazem parte dela? Adotaremos aqui a definição de Marx e de Engels, presente no "Manifesto do Partido Comunista":

> Por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado. Por proletários compreende-se a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, privados de meios de produção próprios, se vêem obrigados a vender sua força de trabalho para poder existir (MARX e ENGELS, 1988, p. 75).

Adotaremos a concepção de que todos aqueles que estão privados dos meios de produção próprios fazem parte da classe trabalhadora. Não iremos enveredar pela discussão acerca da definição de proletariado por considerarmos que não seja fundamental para este trabalho, uma vez que a educação profissional, que é o nosso objeto de estudo, não lida apenas com os trabalhadores das indústrias, mas também com os trabalhadores do setor primário e terciário[15].

No Paraná, especificamente, a educação profissional está basicamente voltada para o setor de serviços, ou seja, no âmbito da circulação de mercadorias e da prestação de serviços[16], o que deve ser considerado ao se pesquisar a educação

---

[15] Sérgio Lessa afirma a centralidade da noção de proletariado em Marx, ao argumentar que "O proletariado é a única classe da sociedade capitalista que vive da riqueza produzida pelo seu próprio trabalho e, portanto, a única que não tem nada a perder com a superação do sistema do capital" (LESSA, 2005, p. 32). Os demais trabalhadores assalariados, segundo ele, fazem parte de "classes de transição" (idem, p. 32). Essa discussão acerca da composição da classe revolucionária não é consenso no interior do marxismo.

[16] Em 2007, a SEED/PR realizou levantamento das escolas com cursos profissionalizantes com interesse em implantar a modalidade PROEJA. A maior parte dos cursos ofertados pelas escolas interessadas era no setor de serviços: Administração- 42 turmas; Formação Docente – 36 turmas; Meio Ambiente- 11 turmas; Secretariado- 9 turmas; Enfermagem- 8 turmas; Turismo- 7 turmas; Segurança do Trabalho- 4 turmas; Química- 3 turmas; Agropecuária – 6 turmas; Agente Comunitário de Saúde- 1 turma; Produção de Açúcar e Álcool- 1 turma; Eletromecânica- 1 turma; Construção Civil- 1 turma; Edificações – 1 turma; Portuário e Logística- 1 turma. Embora não represente a totalidade de cursos profissionalizantes ofertados pela rede pública, esse levantamento nos dá uma noção da distribuição dos cursos nos 3 setores da economia.

que se pretende ofertar a essa classe, pois não basta dizer que se deve ensinar aos alunos de forma que compreendam o processo de trabalho, restrito ao trabalho diretamente produtivo, e sim procurar analisar quais fundamentos do mundo do trabalho são relevantes para a classe trabalhadora em geral, no sentido de desvelar as relações que regem essa sociedade.

Essa classe, que vive exclusivamente da venda de sua força de trabalho, como já vimos, sob o ponto de vista do capital, não necessita de formação altamente qualificada. Apenas alguns trabalhadores necessitam de um conhecimento mais aprofundado e a estes o capitalismo oferece salários mais elevados. Além disso, Marx (2006) nos lembra que

> [...] não importa ao processo de criação da mais-valia que o trabalho de que se apossa o capitalista seja trabalho simples, trabalho social médio, ou trabalho mais complexo, de peso específico superior. Confrontando com o trabalho social médio, o trabalho que se considera superior, mais complexo, é dispêndio de força de trabalho formada com custos mais altos, que requer mais tempo de trabalho para ser produzida, tendo, por isso, valor mais elevado que a força de trabalho simples. Quando o valor da força de trabalho é mais elevado, emprega-se ela em trabalho superior e materializa-se, no mesmo espaço de tempo, em valores proporcionalmente mais elevados. (MARX, 2006, p. 230).

Assim, embora o capitalismo utilize diferentes tipos de trabalho, que requerem conhecimentos em diferentes níveis, o valor da força de trabalho é reduzido a valor médio, pois a força de trabalho mais complexa gera valores mais elevados. Ou seja, sob o capitalismo, nada se perde, tudo se transforma — em mais-valia. O princípio fundamental da maquinaria:

> [...] é a substituição de trabalho qualificado por trabalho simples; e, portanto, também, a redução da massa de salário ao salário médio, ou seja, a redução do trabalho necessário do trabalhador ao mínimo médio e a redução dos custos de produção da capacidade de trabalho simples. (MARX, 1982, p. 80 apud ROMERO, 2005, p. 133).

O conhecimento é utilizado a favor da classe capitalista, embora aqueles trabalhadores que conseguem se inserir de forma mais qualificada e melhor remunerada no processo de trabalho usufruam de melhores condições materiais. Isso, no entanto, não pode ser estendido a toda a classe.

Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito ao trabalhador coletivo, pois, segundo Magaline,

> [...] a análise das relações entre “ciência” e “produção” [...] não pode ser feita de modo correto senão a partir de uma análise da transformação do trabalhador coletivo no modo de produção capitalista. Uma tal análise demonstra que as relações de produção não realizam a união da “ciência” e da “produção” senão reforçando simultaneamente a separação entre a “ciência” (e os seus portadores) e os produtores diretos, e a subordinação destes àqueles. (MAGALINE, 1973, p. 32 apud Romero, 2005, p. 128).

O capitalismo, ao fragmentar o processo de trabalho, cria o trabalhador coletivo: a soma do trabalho de todos os trabalhadores isolados. Para se produzir um calçado, por exemplo, é necessária a soma de trabalho de vários indivíduos isoladamente, que, ao se unirem, resultam num único produto. Nesse processo, há aqueles que necessitem de conhecimentos mais “teóricos” e outros que precisam apenas da dimensão “técnica”, pois

> [...] o trabalhador coletivo é o retrato da separação e oposição entre concepção e execução, da dominação do saber técnico, da sociabilidade com a coisa, da oposição entre trabalhadores qualificados e não qualificados, da mudança da disciplina servil pela de caserna, do fracionamento da classe e do indivíduo e do desenvolvimento unilateral e sem interesse pelo conteúdo do trabalho. (ROMERO, 2005, p. 105).

A superação da dualidade provocada pelo uso que o capitalismo faz da ciência e da maquinaria, a partir do advento do trabalho coletivo, não é simples. Pergunta-se: — Como resgatar a unidade teórico/prática? — Bastaria ao trabalhador ter domínio sobre todo o processo de produção capitalista? O próprio Marx responde a essa questão:

> [...] não se deve confundir a poliespecialização de um trabalho realmente abstrato com a plenitude do indivíduo no trabalho; [...] Segundo Marx, “Proudhoun [...] dá um passo atrás e propõe ao operário que não se limite a fazer a duodécima parte de um alfinete, mas que prepare sucessivamente as doze partes. O operário alcançaria assim um conhecimento pleno e profundo do alfinete. (MARX, 1987, p. 92 apud ROMERO, 2005, p. 51).

Não basta realizar todo o processo – produzindo as doze partes do alfinete – para que o trabalho deixe de ser alienado. Tampouco se pode dizer que dominar os

conhecimentos teóricos que fundamentam o processo de trabalho basta para que o trabalhador possa alcançar um “conhecimento pleno e profundo do alfinete”. A aquisição do conhecimento pelos trabalhadores deve, no entanto, ser perseguida, como ferramenta de luta a ser conquistada por essa classe. Além disso, as mudanças no modo de acumulação, a princípio, indicam a necessidade de que os trabalhadores tenham novos conhecimentos para garantirem seu meio de sobrevivência: o trabalho assalariado.

2.1 A acumulação flexível e os novos paradigmas para a formação da classe trabalhadora

As especificidades atuais da sociedade capitalista permeiam a relação entre trabalho e educação, trazendo implicações que caracterizam e condicionam a educação profissional de nível médio. Algumas transformações ocorridas no modo de acumulação capitalista a partir das décadas de 1960/70 nos oferecem elementos de análise para a compreensão da organização da educação profissional no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, pois entendemos que essa modalidade educacional está atrelada às transformações no mundo do trabalho.

Harvey (1989), ao analisar a década de 1970, afirma que, devido a uma crise no sistema de acumulação capitalista, este necessitou encontrar mecanismos para continuar se reproduzindo. O modelo de acumulação, até então baseado no fordismo-keynesianismo, entrou em crise e passou por transformações significativas. A alternativa construída foi aquilo que o autor denomina de “acumulação flexível” e que, como o nome sugere, aponta para uma flexibilização no processo e no mercado de trabalho e também nos produtos e nos padrões de consumo.

No Brasil, as transformações no modo de acumulação iniciaram-se, segundo Antunes, na década de 1980, atingindo grande desenvolvimento na década de 1990, com “[...] a implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês” (ANTUNES, 2004, p. 18). Vale ressaltar, no entanto, que há uma “[...] convivência entre uma e outra forma de organização da produção [taylorismo/fordismo x flexível], mesmo nos países de capitalismo central havendo certa [...] funcionalidade dessa convivência até no interior de uma única empresa” (FERRETTI e SILVA JR., 2000, p. 47). Um exemplo disso são as empresas que utilizam mão-de-obra fixa, com a garantia de todos os direitos trabalhistas e também mão-de-obra terceirizada ou temporária — ou, ainda, aquelas que têm na

flexibilização sua principal característica, mas que possuem alguns cargos mais qualificados com funcionários permanentes e altamente qualificados.

A implantação da forma flexível, no Brasil e no mundo, ocasionou mudanças na forma de produzir (*learn production*, sistema *just-in-time, qualidade total*), na forma de utilizar o trabalho (*subcontratação* e *terceirização*), além de uma "descentralização produtiva", que acarretou mudanças geográfico-espaciais para conseguir força de trabalho com remuneração rebaixada. Essas transformações geraram desemprego e migração de postos de emprego para o setor de serviços (ANTUNES, 2004, p. 24).

As consequências do novo modo de acumulação para a classe trabalhadora foram bastante significativas. Dentre elas, Harvey indica altos níveis de desemprego; rápida destruição e reconstrução de habilidades necessárias ao desempenho do trabalho; ganhos modestos; retração do sindicalismo; crescente trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

Todas essas mudanças na economia produziram um "modelo estatal" também diferente daquele que geria as relações de produção no período fordista-keynesiano. Neste, o Estado, além de atuar no setor produtivo, procurava implementar ações que garantissem o consumo em massa. No Estado Mínimo, além de se retirar das atividades diretamente relacionadas à produção, o Estado passa a questionar também a necessidade de ação estatal quanto à garantia de direitos sociais conquistados pelos trabalhadores. As reformas educacionais orientadas por este modelo estatal, segundo Ferretti e Silva Jr., estão amparadas em:

> [...] um novo contrato social, pautado no individualismo, no empreendentismo e na busca da inclusão social por meio de ações privadas pontuais, de orientação assistencialista. [...] Nesse contexto, o modelo de competência parece encaixar-se de forma adequada, pois [...] busca transferir os direitos sociais do trabalho, de responsabilidade do Estado, para o trabalhador. As reformas educacionais, cuja orientação sustenta-se em tal conceito, além de trazerem elementos epistemológicos estranhos à esfera educacional (do "mundo dos negócios") – promovendo sua subordinação ao trabalho e à economia –, exacerbam os conflitos intraclasses por meio da intensificação do individualismo, despolitizando as contradições de classes, tornando-as tecnicamente administráveis pela negociação entre a empresa e o trabalhador tomado individualmente [...]. (FERRETTI E SILVA JR., 2000, p. 57).

No fordismo/keynesianismo, a organização sindical garantia ganhos coletivos à classe trabalhadora, uma vez que a produção na indústria concentrava grandes contingentes de trabalhadores. No modo de acumulação flexível, os trabalhadores encontram-se desagregados, pois, como vimos, trabalham temporariamente, em tempo parcial, em setores terceirizados, ocasionando a fragmentação das lutas e das conquistas alcançadas. Embora o “contrato social” não deixe de ser capitalista, a perspectiva de organização coletiva é enfraquecida sob a égide da acumulação flexível. Ocorre, portanto, que a legislação educacional implementada, o modo de acumulação vigente e a forma de organização estatal, todas são medidas que buscam (con)formar a classe trabalhadora para conviver pacificamente com todas as transformações que fragilizam a sua organização e mesmo a sua sobrevivência.

O “novo modelo de homem” que se intenciona formar, através das ações implementadas pelo Estado, está amparado nas transformações reais ocorridas no mundo do trabalho. As aptidões/competências/valores que se pretende formar estão pautadas na ideologia necessária à adequação dos indivíduos à nova ordem capitalista.

Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de que o conhecimento ofereça elementos que possibilitem a superação da pseudoconcreticidade, tornando-se ferramenta de luta contra o capital, ao ser apropriado pela classe trabalhadora.

No próximo capítulo aprofundaremos alguns elementos relativos à Reforma Gerencial do Estado Brasileiro e a sua relação com a legislação para a educação profissional, na tentativa de compreender os embates travados entre capital e trabalho.

CAPÍTULO II

O CONCEITO DE CONHECIMENTO NA LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NOS ANOS 1990 E 2000

> Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de *automediação* – só podem começar do *imediato*, mas iluminados pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra.
> (Mészáros)

Investigamos, neste capítulo, a concepção de *conhecimento* presente nas políticas de formação profissional, particularmente as referentes ao Ensino Médio Integrado e ao PROEJA, por meio do estudo da legislação que as regulamentam, especificamente os Decretos Federais nº 2.208/1997, nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006 e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os argumentos que subsidiam a investigação a respeito da concepção de conhecimento que orienta a proposta do Ensino Médio Integrado e do PROEJA amparam-se nas discussões acerca a) da definição de Política Social, b) da política educacional, especialmente para o Ensino Médio e Educação Profissional, contendo uma breve retrospectiva histórica do ensino médio profissional brasileiro, apontando para a marca da dualidade presente na legislação ao longo de nossa história; c) da análise da forma de organização do Estado brasileiro, amparada no modo de acumulação flexível, que leva à defesa de um determinado tipo de formação e, por conseguinte, de conhecimento a ser veiculado na educação profissional.

Avaliamos a legislação que regulamenta a oferta integrada, nas modalidades de Ensino Médio Integrado e de PROEJA, buscando compreender o conceito de *conhecimento* que as ampara e as suas vinculações com a materialidade social e econômica vigente.

1. A Política Educacional no Contexto da Política Social

A Política Educacional está inserida no conjunto de ações implementadas pelo Estado capitalista e que denominamos Política Social[17]. Cada país, pelas suas especificidades históricas, alcança um determinado desenvolvimento econômico e

[17] As discussões realizadas na disciplina **Estado, Organismos Internacionais e Políticas Sociais,** ministrada pelo Profº. Dr. Roberto Antonio Deitos, foram fundamentais para a realização dessa seção.

político, estabelecendo políticas sociais de acordo com as necessidades impostas pela luta capital/trabalho. No caso brasileiro, as Políticas Sociais atendem às seguintes áreas: Educação; Cultura; Saúde; Alimentação e Nutrição; Saneamento Básico e Meio Ambiente; Previdência Social; Assistência Social; Emprego e Defesa do Trabalhador; Organização Agrária; Habitação e Urbanismo; Benefícios a Servidores Públicos (CARDOSO JR. & CASTRO, 2006, p. 148).

Como ação emanada e implementada pelo Estado, a Política Social apresenta consequências específicas para a classe trabalhadora, que é sua beneficiária direta, e para a reprodução do capital. Partimos de duas premissas para compreender os possíveis espaços de atuação dos trabalhadores na formulação das Políticas Sociais: 1) o Estado é de classe, ou seja, atende aos interesses da classe social hegemônica; 2) para poder continuar reproduzindo a hegemonia da classe dominante, esse Estado necessita incorporar demandas que representam os interesses da classe dominada.

Como aponta Engels, o Estado

> [...] é um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento [...] um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem” (ENGELS, 2002, p. 191).

Esse poder, que aparentemente é “neutro”, que aparentemente não tem classe, ao contrário, serve à classe que o criou, reproduzindo-a em cada momento histórico. Ao ser chamado para amortecer os conflitos gerados pela divisão de classes, o Estado acaba, no entanto, também atendendo a alguns interesses dos trabalhadores. As políticas sociais implementadas pelos Estados são um exemplo disso, pois, ao mesmo tempo em que contribuem para a manutenção da ordem capitalista, são importantes para a classe trabalhadora, sendo resultados das suas lutas por melhores condições de vida, como afirma Vieira:

> Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam, antes de mais nada, a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento. (VIEIRA, 1992, p. 23).

Na mesma direção apontada por Vieira, Saviani assevera que "[...] a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter anti-social da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas" (SAVIANI, 1999, p. 122). Isso nos leva a discutir o fundamento dessa sociedade: a propriedade privada dos meios de produção e dos bens produzidos coletivamente. A propriedade privada, tanto dos bens produzidos, quanto dos meios necessários à sua produção, é garantida pelo Estado, que lança mão de mecanismos variados para manter a ordem estabelecida, atendendo aos interesses da classe dominante. Esse mesmo Estado necessita, no entanto, garantir a reprodução da classe que gera a mais-valia que se converte em capital, ou seja, a classe trabalhadora. Essa garantia se dá através das Políticas Sociais que, segundo Saviani, são necessárias para "[...] proteger as forças produtivas da superexploração dos capitalistas privados" (SAVIANI,1999, p. 122).

As lutas trabalhistas do século XIX colocavam a necessidade de um Estado que interviesse diretamente no campo social para garantir a continuidade da dominação política e econômica. Segundo Vieira, naquele momento histórico era necessária uma política de governo que garantisse ganhos sociais para que o capitalismo continuasse a se reproduzir. Assim, a luta por Políticas Sociais constitui-se como espaço de disputa no interior do Estado, que, embora limitado, pode contribuir para a construção da luta coletiva pela superação da sociedade capitalista.

Décio Saes, no III Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil[18], sugeriu que os embates pela ampliação da democracia podem se constituir como fator pedagógico para a construção da luta da classe trabalhadora, pois, em última instância, a democracia representativa é a única possível nessa sociedade, levando ao aprendizado de que, numa sociedade de classes, a participação efetiva dos indivíduos é inviável. Disso depreendemos que, além de garantir as condições mínimas de sobrevivência, os embates travados pela implementação de políticas sociais também podem contribuir "pedagogicamente" para a construção de uma nova sociedade, na medida em que se explicitam tanto os limites quanto o caráter de classe do Estado capitalista, especialmente no que diz respeito à impossibilidade

[18] Análises apresentadas no dia 24 de agosto de 2007, na Mesa 2 - *"Marxismo e Teoria Democrática"*, durante o III Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, organizado pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS), ocorrido de 23 a 25 de agosto de 2007, no auditório da UNIOESTE/Cascavel/ Paraná.

que esta sociedade tem de atender às necessidades básicas da população de forma satisfatória e universal.

O fato de as Políticas Sociais não irem ao cerne do problema, de não resolverem a questão social, por não alterarem as relações entre capital e trabalho, constitui-se como um dos limites que podem contribuir de maneira significativa para o questionamento da sociedade capitalista. Isso, no entanto, deve ser explicitado no decorrer dos embates pela formulação e implantação das políticas, pois o parcelamento da atuação estatal em áreas distintas, como educação, saúde, dentre outras, é utilizado para camuflar o caráter do sistema capitalista, uma vez que, ao fragmentar as ações em diversas políticas, constrói-se a noção de que os problemas são setorizados, que não pertencem à dinâmica do capitalismo, além de provocarem a fragmentação das lutas dos trabalhadores.

Nesse contexto, a educação formal procura proporcionar a formação mínima para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, atendendo aos interesses do capitalismo e, ao mesmo tempo, possibilitando aos trabalhadores as ferramentas necessárias à concorrência por um emprego - embora não o garanta *a priori*. É fato que o capitalismo não necessita de vasta mão-de-obra altamente qualificada para a execução de grande parte das funções laborais existentes. Consideramos, no entanto, que cada vez mais a ideologia dominante utiliza a falta de "qualificação" para justificar o desemprego, e também usa a maior formação escolar como fator de seleção de trabalhadores, levando a uma demanda por cursos profissionalizantes. Por esse motivo, ponderamos que as políticas educacionais relacionadas à profissionalização atendem às expectativas dos trabalhadores, que necessitam vender sua força de trabalho – única mercadoria que possuem – para negociar e procurar manter a sobrevivência.

Nesses termos, desenvolvemos, na sequência, algumas especificidades das Políticas Educacionais brasileiras, especialmente as referentes à Educação Profissional de nível médio, que se inserem no contexto das Políticas Sociais de um país que assume a posição de país capitalista periférico[19].

---

[19] Utilizamos aqui a divisão dos países capitalistas em centrais e periféricos, por entendermos que é a melhor forma de indicar as relações de dominação e dependência existentes entre os diferentes Estados capitalistas. Há também outras denominações comuns, como países desenvolvidos e em desenvolvimento; países de Primeiro e Terceiro Mundo.

1.1. A educação profissional no Brasil: breve retrospectiva histórica

A educação formal para as massas é uma realidade que começa a se dar a partir do capitalismo, devido à necessidade de formação elementar para que a classe trabalhadora pudesse se inserir no mercado de trabalho. A Educação Profissional, portanto, como uma modalidade da educação formal, pretende, a rigor, preparar especificamente para uma atividade específica, estando também atrelada às necessidades do desenvolvimento capitalista.

Cada Estado capitalista atende à demanda por formação de mão-de-obra de acordo com as suas necessidades e especificidades, que vão sendo impostas pelo capitalismo, nacionalmente.

> Desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. De fato, esse século se caracterizou, quanto à educação, pela acentuada tendência do Estado de agir como educador. É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em conseqüência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. [...] Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisitos de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. (ROMANELLI, 1984, p. 59).

Nos países de capitalismo central, os avanços da ciência e da tecnologia atrelaram-se de forma umbilical às transformações econômicas e sociais que levaram à consolidação do capitalismo, causando a necessidade de produção e de transmissão do saber acumulado. O avanço da ciência, da tecnologia e da técnica constituiu-se como fundamental para o avanço do próprio capitalismo, nos países centrais.

No Brasil, o processo de industrialização

> [...] não resultou de um avanço técnico propiciado pelo desenvolvimento científico e tecnológico do país. O processo de produção e transmissão do saber não se constituiu, no Brasil, uma

> base ou um elemento propulsor da mudança nas relações de produção. (XAVIER, 1990, p. 57).

Conforme a autora, a Educação Profissional configurou-se de acordo com as necessidades internas e externas do capitalismo, pois as formas como este foi se constituindo no país não impuseram as mesmas demandas ocorridas nos países de capitalismo hegemônico[20], nem à indústria e tampouco à escola. O fato de assumirmos a posição predominante de fornecedores de matéria-prima na divisão internacional do trabalho levou o país a secundarizar o processo de industrialização. As oligarquias rurais do Império, juntamente ao fato de o capitalismo necessitar, internacionalmente, de países que privilegiassem a produção agrícola, levou à continuidade de prevalência do modelo agroexportador na República, o qual permanece até a atualidade. Embora o país contasse com regiões amplamente industrializadas, como o caso do ABC paulista, por exemplo, a grande tônica da economia nacional continuou sendo o fornecimento de matéria-prima.

Assim como em outros países de capitalismo periférico, no Brasil, as transformações necessárias à consolidação do capitalismo dispensaram a "[...] transformação da produção cultural e tecnológica como parte e suporte do processo de transição capitalista" (XAVIER, 1990, p. 58). O fato de termos iniciado o processo de industrialização com uma atividade econômica pouco diversa, utilizando formas simples de produção, com concentração de privilégios para aqueles que já constituíam a classe dominante durante o Império (XAVIER, 1990, p. 61), não acarretou a necessidade concreta de educação formal para todos, muito menos a possibilidade de ascensão ocupacional e social via educação escolar, propalada pelo ideário liberal, especialmente nos países de capitalismo hegemônico.

Avaliamos que a importação de tecnologia apresentada por Xavier trouxe, como uma de suas consequências, a importação do conhecimento necessário para operar as máquinas.

> Um sistema de industrialização dependente, que importa tecnologia, evidentemente tem solicitações a fazer quanto à formação de recursos humanos para o trabalho especializado, mas tem poucas solicitações a fazer quanto à formação de pesquisadores e cientistas. (ROMANELLI, 1984, p. 67).

---

[20] Xavier utiliza a expressão "capitalismo hegemônico", ao invés de capitalismo central. Nesta seção utilizamos as denominações 'central' e 'hegemônico' como sinônimas, por entendermos que as duas tratam de países que exercem dominação política e econômica sobre os demais.

O aparato tecnológico, ao ser importado, dispensou a produção de conhecimentos no país, uma vez que a produção científica era desenvolvida nos países centrais. Em decorrência, pôde-se implementar uma Educação Profissional que estivesse mais atrelada ao saber-fazer, à operacionalidade, ou seja, ao lidar com a tecnologia no limite estrito de seu uso imediato, sem a necessidade de produção de novos conhecimentos.

No Brasil Colônia, a economia fundada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava favoreceu o aparecimento da "[...] unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal" (ROMANELLI, 1984, p. 33). Esta promoveu a importação da cultura europeia, que, por sua vez, tinha na educação dogmática, na escolástica, na autoridade e nos exercícios intelectuais, o modelo de formação. A Companhia de Jesus, responsável pela Educação brasileira no período colonial, promovia um ensino "desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho" (pois este era destinado ao escravo) — ofertada apenas para os filhos homens que não fossem os primogênitos (ROMANELLI, 1984, p. 34). Podemos concluir que o modelo econômico não demandava a generalização da escola/do ensino, tampouco a formação profissional, uma vez que a produção agrário-exportadora, fundada na mão-de-obra escrava, prescindia de mão-de-obra qualificada pela escola.

Os índios e meninos brancos (filhos de colonos) recebiam a catequização dos jesuítas, para a qual era necessária a educação elementar (ROMANELLI, 1984, p. 35), no entanto a educação das elites, "livresca, acadêmica e aristocrática", foi a grande característica do ensino jesuítico e ajudou a formar a educação da classe dominante (ROMANELLI, 1984, p. 36). Avaliamos que aqui se encontram as raízes do ensino médio preparatório para o ensino superior, uma vez que esse tipo de educação permaneceu como modelo para a organização do ensino em todo o período imperial, mesmo após a expulsão da Companhia da Jesus.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a responsabilidade pela educação passou ao Estado, no entanto as primeiras providências para substituir os educadores demoraram 13 anos. Durante a Regência, surge uma classe intermediária que Sodré (apud ROMANELLI, p. 37), denomina de pequena burguesia, e que via na educação, na obtenção do título de doutor, uma forma de ascensão social e de *status*. Assim, portanto, o ensino almejado era o mesmo

ofertado às elites rurais, uma vez que a formação para o trabalho era repudiada, pois que as atividades manuais eram desenvolvidas pelo escravo.

Em 1891, a primeira Constituição republicana outorgou aos Estados a organização do ensino primário e do profissional, que "[...] compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes" (ROMANELLI, 1984, p. 41). A União deveria organizar o ensino médio e superior nos Estados, fato que consagrou o "[...] sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)" (ROMANELLI, 1984, p. 41).

No período da Primeira República (1889-1930) ocorreram dois movimentos pedagógicos, conhecidos como "Entusiasmo pela Educação" e "Otimismo Pedagógico". Segundo Ghiraldelli, eles podem ser caracterizados como "movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes" (GHIRALDELLI, 1992, p. 15). Ambos concebiam a escola como espaço de garantia de mobilidade social, ao proporcionar a igualdade de oportunidades e direitos numa sociedade que se nomeava "aberta" (XAVIER, 1990). O Entusiasmo pela Educação surgiu nos anos de transição do Império para a República, mas alcançou seu auge nos anos de 1910 e 1920, propondo a expansão da rede escolar e a desanalfabetização. Já o Otimismo Pedagógico insistia na melhoria das condições didáticas e pedagógicas, e alcançou seu apogeu nos anos 1930. Como já apontamos, a industrialização incipiente não acarretava como necessidade a formação das massas, o que fez com que esse ideário se traduzisse em ampliação da oferta do ensino para a elite, com a expansão do ensino médio de cultura geral e do universitário (XAVIER, 1990).

Quanto à Educação Profissional, além de não ser necessária para o processo de industrialização, também não era demandada socialmente, ou seja, não havia uma "pressão social significativa em favor da formação técnico-científica" (XAVIER, 1990, p. 62). Enfim, o movimento escolanovista do início do século XX não afetou o caráter humanístico e elitista da educação de nível médio. Já o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) acabou por criticar a escola vinculada ao trabalho, sob o pretexto de que esta forma educacional poderia levar à mecanização do homem, e apresentava como solução a organização desse nível de ensino a

partir de uma base comum de três anos. Somente a partir dessa etapa é que se poderia proporcionar uma educação vinculada à profissionalização (XAVIER, 1990, p. 74). Prevaleceu, no entanto, o ensino médio preparatório para o ingresso na universidade, destinado às classes mais favorecidas economicamente.

Romanelli avalia que

> A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuidade dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder.
> [...] A par dessa dualidade, a 1ª Republica tentou várias reformas, sem êxito, para a solução dos problemas educacionais mais graves. A primeira delas, a de Benjamim Constant, a mais ampla, não chegou sequer a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos. (ROMANELLI, 1984, p. 42).

Outras reformas, como A Lei Orgânica Rivadávia Correa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano e a Reforma Rocha Vaz (1925), segundo Romanelli, "[...] não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação" (ROMANELLI, 1984, p. 43).

Quanto à educação técnica, Romanelli assevera que, na I República,

> [...] nem a estrutura econômica da Nação permitia oferecer a educação técnica em abundância, dada a falta de recursos e a escassez da demanda de mão-de-obra qualificada, determinada pelo nível de industrialização do país, nem tampouco as populações estavam interessadas nesse ensino técnico, símbolo de classe dominada. A velha mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes: era também uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão. [...] Para uma economia de base agrícola, como era a nossa, sobre a qual se assentava o latifúndio e monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação realmente não era considerada como fator necessário. (ROMANELLI, 1984, p. 44-45).

A autora ainda indica que

> As escolas profissionais de nível pós-primário vinculadas ao ensino primário para os pobres eram terminais, não davam acesso ao

> ensino superior, nem possibilitavam mobilidade para o sistema educacional da “elite”. Satisfaziam, no entanto, as aspirações da demanda escassa, cujos horizontes culturais não iam além da necessidade da conquista rápida de uma profissão. O sistema escolar da elite, por sua vez, satisfazia, em certo sentido, a demanda efetiva também restrita de educação, quer quanto à quantidade, quer quanto à qualidade, porquanto sempre foi próprio das aspirações da classe dominante o ilustrar-se simplesmente, através da preparação para as carreiras liberais. Dessa forma, o ensino secundário propedêutico vinculava-se completamente ao superior, tendo mesmo sido seu objetivo exclusivo, durante séculos, a preparação para o ingresso nas Faculdades. Por outro lado, o modelo de desenvolvimento não demandava o tipo de educação que as sociedades industrializadas, por exemplo, exigem (ROMANELLI, 1984, p. 68).

A Reforma Francisco Campos (1931-1932) deu organicidade ao ensino secundário, comercial e superior. Foi a primeira reforma a atingir profundamente a estrutura do ensino e também a primeira a ser “[...] imposta a todo o território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação” (ROMANELLI, 1984, p. 131). A organicidade foi estabelecida pela definição do currículo seriado, da frequência obrigatória, da existência de dois ciclos – fundamental e complementar – cuja habilitação era necessária para o ingresso no ensino superior. Anteriormente à reforma, o ensino secundário constituía-se, na grande maioria das escolas, como diplomação para o ensino superior, e bastava a realização de exames para a obtenção de certificados, sem necessidade de presença. Porém, o caráter elitista permaneceu, através da adoção de um currículo enciclopédico e de um sistema de avaliação extremamente rígido (ROMANELLI, 1984). Além disso, a reforma não resolveu o problema da falta de flexibilidade entre o ensino secundário e os demais ramos do ensino médio, especialmente os cursos profissionais, que, além de não estarem articulados ao ensino secundário, continuavam sem dar acesso ao ensino superior (exceto nos cursos específicos que lhe davam continuidade). Xavier (1990) avalia que a Reforma Francisco Campos, ao desvincular o ensino profissionalizante do ensino secundário, com o ensino técnico, materializou o dualismo e o elitismo educacionais brasileiros (XAVIER, 1990, p. 92). A ênfase na cultura geral para o ensino secundário permaneceu e o ensino profissionalizante deveria atender àqueles “[...] cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente ao mundo do trabalho” (XAVIER, 1990, p. 92). Ou seja, instituem-se duas modalidades de

ensino distintamente diferenciadas pela posição econômica dos sujeitos na sociedade.

> As camadas que procuravam este [ensino técnico] o faziam somente quando, por suas condições financeiras, podiam permanecer o tempo indispensável à conclusão dos cursos, isto é, se não precisassem trabalhar de imediato. (ROMANELLI, 1984, p.168).

Com o Estado Novo e a Constituição de 1937, a responsabilidade do Estado com a educação passa a ser supletiva. De 1942 a 1946 foram realizadas reformas no sistema educacional, reformas que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. Quanto ao ensino secundário, essas reformas acentuaram a tradição acadêmica, propedêutica e aristocrática (ROMANELLI, 1984).

> A legislação [leis orgânicas] acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que "classificavam" socialmente, e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social. (ROMANELLI, 1984, p.169).

O Ensino Secundário era o ponto central da Reforma Capanema (1942-1946), que enfatizava a necessidade de formação de cultura geral para as elites condutoras. Quanto ao ensino técnico-profissional, foi organizado nas três áreas da economia, acrescentando a área comercial às áreas industrial e agrícola. A lei não garantia, no entanto, a infraestrutura necessária à implantação dos cursos e a longa duração deles – quatro anos de ensino fundamental e três a quatro anos de ensino técnico – afastava as camadas populares. Assim, a impossibilidade de formar rapidamente e com "eficiência" para o mercado de trabalho via educação organizada pelo Estado criou condições para a implantação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1942 e 1946, respectivamente (XAVIER, 1990, p. 113). Para Xavier, a Reforma Capanema, ao organizar o ensino técnico profissional como ramo especial do ensino médio e separado do ensino secundário, consolidou o dualismo no sistema de ensino nacional, além de criar um sistema paralelo (Sistema S) (XAVIER, 1990, p. 114).

Durante as décadas de 1940 a 1960, os debates em torno da educação nacional foram intensos, gerando um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresentado por Clemente Mariani, em 1948, mas que não foi aprovado. Em 1959, Carlos Lacerda apresenta o projeto de lei conhecido como Substitutivo Lacerda. Esse projeto foi bastante questionado pelo movimento "Campanha em Defesa da Escola Pública", originado a partir do repúdio aos princípios colocados no Substitutivo, que também foi arquivado e teve de ser reformulado. Apenas em 1961 aprovou-se a LDB, que não diferia da Reforma Capanema quanto à organização do ensino técnico de nível médio (XAVIER, 1990). Cunha avalia que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024, de 20 dezembro de 1961) não tenha exercido nenhuma influência significativa no ensino técnico de nível médio, trouxe como alteração mais importante a completa equivalência dos cursos técnicos ao secundário, para efeito de ingresso em cursos superiores (CUNHA, s/d, p. 65).

De 1920 a 1970, a expansão do ensino foi surpreendente: saltou de um atendimento a 9% da população de 10 a 19 anos[21] para 53,72%. Apesar disso, um grande contingente permaneceu fora da escola. Esse aumento "de demanda potencial e da procura efetiva de educação escolar" foi causado, segundo Romanelli, pelo crescimento demográfico e pela urbanização, sendo que a demanda social foi que exerceu o papel mais importante na expansão do ensino, ou seja, houve uma pressão para que se ofertasse educação (ROMANELLI, 1984, p. 74).

Quanto ao ensino médio, entre 1935 e 1970, a expansão da matrícula foi bastante expressiva, passando de 155.770 para 4.086.072, o que corresponde ao salto de atendimento de 2,16% para 18,49% da população em faixa etária de 10 a 19 anos (ROMANELLI, 1984, p. 77).

> Antes, enquanto predominou uma sociedade de tipo agrário e semifeudal, nas relações de produção, a demanda efetiva de educação permaneceu sempre muito inferior à demanda potencial. No momento em que se acentuaram as mudanças sócio-econômico-políticas, em favor de um capitalismo industrial, essa procura tendeu a crescer, não só em números absolutos, mas também em números relativos. (ROMANELLI, 1984, p. 79).

[21] O atendimento de 10 a 19 anos compreendia o ensino primário (7 a 9 anos) e o médio (1º e 2º ciclos, de 10 a 19 anos)

Analisando a participação da população nos diferentes ramos da economia, de 1940 a 1970, Romanelli argumenta que,

> Na medida em que há transferência do setor tradicional [primário] para os modernos [secundário e terciário], há também um aumento das necessidades de escolarização, em todos os níveis. Ocorre, com isso, um crescimento de demanda efetiva de educação. Mas, muito mais do que isso, há necessidade de que a escolarização se faça no sentido de preparar os novos contingentes para as novas atividades em expansão. (ROMANELLI, 1984, p.112).

A autora esclarece, no entanto, através de dados de matrícula no ensino médio secundário (de formação geral) e no ensino médio profissional, que há defasagem, no período em questão (1935 a 1970), entre a ocupação de pessoal nos setores secundário e terciário e a formação profissional. Ou seja, o grande número de matrículas continua sendo no ensino secundário, enquanto o profissional, embora tenha aumento, não chegue nem a 50% do total de matrículas. Romanelli argumenta que, a partir de 1930, houve uma expansão do sistema educacional brasileiro, ocasionado por uma demanda. Houve, no entanto, prevalência da educação de formação geral, e não da profissional.

Em 1971, o Ensino Médio passa por uma reforma que institui a profissionalização compulsória, via Lei Federal nº 5.692/1971. Cunha, nesse período, afirmava que

> A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus traz no seu texto um projeto de política educacional que não encontra paralelo na história do Brasil: a profissionalização de todo o ensino de 2º grau.
> O ensino médio, ao contrário do que aconteceu até agora, quando era destinado quase que exclusivamente à preparação de candidatos aos cursos superiores, prepara-se para generalizar a formação de técnicos e auxiliares técnicos. (CUNHA, s/d, p.15).

Continua o autor,

> De acordo com essa lei [5.692/71], o ensino de todos os estabelecimentos de 2º grau (2º ciclo do ensino de 2º grau, conforme nomenclatura anterior) será técnico, industrial ou não. A distinção deixa de ser feita entre ramos de ensino para passar a ser entre currículos orientados para habilitações profissionais [...] .(CUNHA, s/d, p. 66).

Mesmo com essa mudança, o dualismo educacional permaneceu, continuando a existir formação diferenciada para aqueles que constituiriam as “elites condutoras do país”. Destacamos o fato de que as escolas particulares promoveram um “ajustamento” (CUNHA, 1978) entre os cursos técnicos que ofertavam e a respectiva preparação para cursos vestibulares nas áreas afins. Assim, por exemplo, o curso de técnico em análises clínicas era preparatório para o curso de medicina (CUNHA,1978, p. 246). Às camadas populares restava, quando muito, frequentar o ensino profissionalizante e lançar-se precocemente no mercado de trabalho, contribuindo, ainda segundo Cunha, para a contenção da demanda por vagas no nível universitário. Embora a profissionalização compulsória tenha sido revogada em 1982[22], a dualidade permaneceu, não havendo um rompimento da separação entre formação geral X formação profissional. Romanelli avalia que a profissionalização do nível médio era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos (ROMANELLI, 1984, p. 235).

O método dialético nos permite apreender que a contradição *tese-antítese-síntese* move a história. Quanto à educação profissional, tivemos, durante longo período, como *tese*, a formação de caráter geral, propedêutico. Como sua negação/*antítese*, tivemos a profissionalização compulsória, através da Lei Federal nº 5.692/1971; porém, mesmo que na legislação tivéssemos uma tese e uma antítese definidas, elas não ocorreram da mesma forma para as duas classes – trabalhadores e burgueses.

O conhecimento veiculado pelo Ensino Médio Profissional foi marcado pela dualidade presente na sociedade e caracterizou-se pela adoção de currículos que priorizaram a técnica em seu sentido mais restrito, o saber-fazer. As discussões sobre os fundamentos teóricos da prática, embora tenham tangenciado algumas discussões e mesmo a legislação, não se constituíram como ponto central nesse nível e modalidade de ensino.

Somente na década de 2000 pudemos apresentar uma *síntese* para o ensino profissional, através das discussões acerca do currículo integrado, que busca aliar a formação geral à formação específica. Passamos, agora, à análise dessa proposta,

[22] Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982.

buscando compreender como foi se constituindo a partir dos embates econômicos e ideológicos travados no interior da sociedade brasileira.

2. O Ensino Médio na Atualidade: a Reforma Administrativa do Estado e as implicações para a Educação Profissional

Ao analisarmos a década de 1990, delimitamos dois fatos para caracterizá-la: 1) a promulgação da Constituição Federal[23], em 5 de outubro de 1988 e a primeira eleição direta para presidente após 29 anos, em 1989, marcando definitivamente o fim da ditadura militar (1964-1985), cujo processo de transição já estava em andamento desde o início da década de 1980, especialmente a partir das eleições indiretas para presidente, em 1985, no Colégio Eleitoral; e 2) a reforma administrativa do Estado brasileiro[24], que pode ser apontada como o processo que garantiu o rearranjo do poder das elites nacionais e a perpetuação da sua aliança com o capitalismo[25].

Esses fatos são ressaltados por compreendermos que toda a movimentação social ocorrida em fins da década de 1970 e durante a década de 1980 para a queda da ditadura no nosso país, tinha, ao menos, dois horizontes distintos: a) um que acreditava ser possível a construção de uma sociedade estruturalmente diferente, a socialista; b) outro que buscava apenas a mudança de regime político, mantendo o capitalismo.

O movimento vencedor na correlação de forças foi o do capital, que promoveu uma transição pacífica e consentida de um regime ditatorial para um regime democrático, sem romper com o capitalismo. Apesar da vitória do capital, houve vitórias também para a classe trabalhadora, expressas especialmente na Constituição Federal de 1988, que, embora nunca tenha sido cumprida integralmente, garante alguns benefícios àqueles que dependem da sua força de

---

[23] A Constituição Federal Brasileira foi promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte e publicada no Diário Oficial da União nº 191-A, de 5/10/1988.

[24] A expressão “Reforma do Estado”, utilizada por Bresser Pereira, mentor do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, foi amplamente divulgada no país. Lembramos que não se trata de uma reforma em busca do socialismo, e sim um redirecionamento das ações do Estado capitalista. Trata-se de termo bastante divulgado no meio acadêmico.

[25] Embora consideremos que o processo de transição da ditadura para a democracia tenha contado com a correlação de forças de vários interesses nacionais e internacionais, avaliamos que, em última instância, a elite, mesmo dividida em frações de classe com interesses distintos, procurava manter o capitalismo; em contrapartida, alguns segmentos organizados em movimentos populares acreditavam e lutavam pela implantação do socialismo.

trabalho para sobreviver, dentre os quais podemos apontar o direito à educação gratuita, manifesta nos artigos 205 a 208.

A década de 1990 foi marcada também por uma intensa organização dos educadores para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Infelizmente, a LDB aprovada (Lei Federal nº 9.394/1996) não correspondeu aos anseios de alguns segmentos da classe dos educadores, que pretendiam um atendimento integral da população quanto à educação, nos seus diferentes níveis e nas suas diferentes modalidades. Esse atendimento foi vetado especialmente no que diz respeito ao financiamento da Educação Nacional[26], fato relacionado diretamente à Reforma Administrativa do Estado ocorrida em 1995, e que teve implicações relevantes para a organização do ensino médio e do ensino profissional.

A LDB previa que a Educação Profissional poderia ser ofertada no ensino médio depois de atendida a formação geral. Com a regulamentação, através do Decreto Federal nº 2.208/1997, ocorreu a separação entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, desvinculando-se a formação geral da profissional, sendo que a Educação Profissional passou a ser ofertada de duas formas: a) concomitante ao ensino médio; nesse caso, o aluno cursa o ensino médio e o profissionalizante, com matrículas distintas; b) subsequente ao ensino médio, o que ficou conhecido como pós-médio.

O Decreto Federal nº 2.208/1997 estava articulado ao processo econômico e político brasileiro do período em questão. O governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso[27], que em 1995 havia aprovado a Reforma do Aparelho do Estado, estava em consonância com as determinações do capitalismo internacional e das alianças da burguesia nacional. O modelo econômico adotado na gestão FHC propunha a retirada do Estado como mantenedor exclusivo de algumas Políticas Sociais até então ofertadas pelo poder público.

A redefinição do papel do Estado, que passa a ter orientações diferentes em relação a como atender às demandas da sociedade, nos indica que, por ser histórica, a instituição Estado passa por mudanças ao longo do tempo, de acordo com as necessidades que as duas classes fundamentais (exploradores e

---

[26] Saviani (1999) expõe detalhadamente o processo de construção da LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) e a forma como o processo de participação da sociedade foi negligenciado quando da aprovação do projeto de lei do governo.

[27] Durante a primeira gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995- 1998), foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE, cujo ministro, Luis Carlos Bresser Pereira, foi incumbido de elaborar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

explorados) possuem e da correlação de forças presentes nos embates travados por elas.

O Estado brasileiro, segundo os documentos oficiais, dentre os quais se destaca o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, passa a buscar uma administração baseada no modelo gerencial em detrimento de um modelo técnico-burocrático, adotado até então. De acordo com os argumentos dos proponentes da Reforma, o modelo burocrático baseia-se num controle rigoroso das atividades desenvolvidas pelos órgãos públicos geridos pelo governo, o que os torna lentos e, de acordo com a ideologia, ineficazes e sem qualidade. Já o modelo gerencial transfere para a iniciativa privada, através de parcerias com o Estado, aqueles serviços que não fazem parte do Núcleo Estratégico, sob o argumento de torná-los mais eficazes. Como vemos, longe de prever o fim do Estado ou a não-intervenção na economia, a reforma presume uma readequação do papel estatal, organizado em quatro setores:

1 - Núcleo estratégico: define leis e políticas públicas e cobra o seu cumprimento. Corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus assessores diretos, ao planejamento e à formulação das políticas.

2 – Atividades exclusivas: serviços que só o Estado pode realizar. Corresponde à cobrança de impostos, polícia, previdência social básica, serviço de desemprego, educação básica, dentre outros.

3 – Serviços não exclusivos: o Estado atua simultaneamente com organizações públicas não-estatais e privadas. Fazem parte desse setor as universidades, os museus, os hospitais.

4 – Produção de bens e serviços para o mercado: serviços voltados para a obtenção de lucro que ainda permanecem nas mãos do Estado, como o setor de infraestrutura, que devem ser privatizados (BRASIL, Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995, p. 52).

Os setores acima apontados definem claramente como o Estado deve atuar: permanece com sua soberania, no que diz respeito aos três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário); continua a ofertar Políticas Sociais básicas (atividades exclusivas); privatiza as empresas estatais que atuam no setor produtivo ou de infraestrutura e opera em parceira com o setor privado em alguns segmentos. Com essa redefinição, as Políticas Sociais tornam-se cada vez mais setorizadas,

atendendo a camadas exclusivas, configurando-se geralmente como combate à pobreza. A noção de universalização dos serviços é questionada e redimensionada. Quanto ao ensino, a garantia está na oferta e na universalização do ensino fundamental, e mesmo aqui há possibilidade de parcerias e co-financiamento. Embora o documento original anuncie a educação básica como atividade exclusiva do Estado, a iniciativa privada continua ofertando a educação básica, nos seus diferentes níveis e a União tem priorizado o ensino fundamental. O Nível Médio tem adquirido importância secundária, o que já era apontado na própria Constituição:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> [...] II. progressiva universalização do ensino médio gratuito. (BRASIL, Artigo 208, 1988).

e na LDB

> O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] II. progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. (BRASIL, Artigo 4º, 1996).

Em 1997, o então presidente do Banco Mundial, James Wolfensohn, no prefácio do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, afirmava que “sem um Estado efetivo, é impossível o desenvolvimento sustentável, tanto econômico quanto social” sendo necessário que os “governos se concentrem mais nas atividades públicas que são cruciais para o desenvolvimento” (Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, 1997, III). Cabe lembrar que o Brasil teve a sua reforma acompanhada de perto por organismos internacionais, especialmente pelo Banco Mundial, e que o referido relatório se propunha avaliar as experiências de reforma que tiveram maior êxito, ressaltando a necessária intervenção dos Estados nacionais, mas apenas nas “atividades cruciais”.

Como apontamos anteriormente, o Plano Diretor da Reforma no Brasil orientava que a administração estatal fosse *gerencial.* Essa nova forma prevê uma atuação voltada para o controle dos resultados e a não-intervenção nos setores produtivos. O Estado, assim, poderia atender às demandas sociais de forma mais eficaz. Isso é anunciado claramente no Plano Diretor da Reforma ao afirmar que o Estado

> [...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador do desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 17).

Para cumprir essa tarefa, deve privatizar empresas estatais e publicizar serviços que não envolvam o poder do Estado. A publicização é definida como a transferência da produção de serviços competitivos ou não exclusivos do Estado para o setor público não-estatal, estabelecendo um sistema de parceria entre Estado e sociedade (BRASIL, 1995, p. 18). Na prática, os setores de atendimento continuam sendo do Estado, mas o serviço é prestado por terceiros. Essa forma de organização traz implicações sérias para aqueles que necessitam do atendimento público em suas necessidades básicas, como educação, saúde, saneamento, habitação, uma vez que o indivíduo deixa de ser um usuário e passa a ser um cliente. O termo cliente remete ao mercado e às suas regras e traz implícita a possibilidade de pagamento pelo serviço prestado. As mudanças no modo de acumulação, apontadas no primeiro capítulo, são assumidas também pelo Estado, uma vez que a terceirização de serviços é uma das características assumidas pelo modelo de acumulação flexível.

Ao tratar da reforma, Fagnani assinala que esta se inicia ainda no governo Fernando Collor de Mello e, nesse período, caracterizava-se pelo

> [...] descumprimento das regras estabelecidas pela Constituição; o veto integral a projetos de lei aprovados pelo Congresso; a desconsideração dos prazos constitucionais para o encaminhamento dos projetos de legislação complementar do Executivo; a interpretação espúria dos dispositivos legais; e a descaracterização das propostas, pelo veto parcial a dispositivos essenciais. (FAGNANI, 1999, p. 56).

Isso significa que a Constituição Federal de 1988, apesar de garantir legalmente direitos aos trabalhadores, na prática foi impossibilitada devido às medidas governamentais apontadas acima. Com o *impeachment* de Collor, o processo reformista foi temporariamente “esquecido”, sendo retomado com Fernando Henrique Cardoso. Fagnani (1999) indica o caráter setorial das Políticas Sociais adotadas nesse período, que tinham como principais focos o combate à fome e à pobreza e ainda ressalta o fato de que o modelo econômico adotado por FHC ampliou a exclusão e fragilizou as Políticas Sociais. O discurso oficial,

contraditoriamente ao que vinha ocorrendo mundialmente, e mesmo nacionalmente, colocava-se no sentido de garantir uma sociedade de bem-estar social; na prática, no entanto, o modelo econômico neoliberal impossibilitava qualquer ação que pudesse promover “bem-estar”, demonstrando a falácia do discurso adotado.

Propunham-se, naquela ocasião (1993-1998), quatro conjuntos de ações para alcançar os objetivos do bem-estar: a) promoção da melhoria do padrão de vida, através da estabilidade macroeconômica, do crescimento econômico e da Reforma do Estado; b) geração de emprego e renda e reestruturação de serviços sociais básicos (educação, saúde, previdência social, habitação, trabalho e assistência social); c) medidas de caráter imediato (Reforma Agrária, melhoria do Ensino Fundamental, redução da mortalidade infantil, capacitação de jovens e renda mínima para idosos e deficientes); d) políticas focalizadas para o combate à miséria (FAGNANI, 1999, p. 59).

Embora o discurso oficial apontasse para o atendimento a essas quatro áreas de atuação e de um estudo realizado por Cardoso Jr. e Castro (2006, p. 148) indicar para um crescimento real no gasto social federal nesse primeiro mandato de FHC, Fagnani (1999) assinala que o programa de ajuste macroeconômico era incompatível com a estratégia de desenvolvimento social pretendida. Isso ocorria porque a manutenção de taxas elevadas de juros internos fez crescer a dívida pública, restringindo o crescimento econômico e desorganizando o mercado de trabalho. Como indica Fagnani, a implementação de Políticas Sociais nacionais de forma descentralizada e universalizada foi impossibilitada pela política econômica.

Diante da incapacidade de universalizar o atendimento, verificou-se sua focalização. Cardoso Jr. e Castro apontam que, entre 1999 e 2002, período do segundo mandato de FHC, os gastos sociais foram reduzidos, atingindo, sobretudo, o “[...] custeio da máquina pública, gastos em educação e saúde, investimentos em habitação e saneamento” (CARDOSO JR. e CASTRO, 2006, p. 146). Os autores indicam o fato de que houve um aumento da carga tributária em âmbito federal, mas que, por meio de uma emenda constitucional, o governo foi desobrigado a investir em gastos sociais, o que acarretou o decrescimento de investimento no setor.

Nesse período, as indústrias se modernizaram e várias multinacionais se instalaram no país, em busca de mão-de-obra mais barata. Apesar disso, avaliamos que as afirmações de Xavier quanto à falta de necessidade de mão-de-obra especializada persistiram, pois o desenvolvimento de tecnologia de ponta continua

sendo realizado nos países centrais e a importação dessa tecnologia permanece na atualidade. Nesse contexto, a formação em serviço, no ambiente de trabalho, a ofertada pelo Sistema S, ou ainda, a formação aligeirada, parece continuar sendo mais eficiente para o capitalismo e menos dispendiosa para o Estado, sendo regulamentada pelo então Decreto Federal nº 2.208/1997. Não nos parece, no entanto, ser a melhor forma educacional para a classe trabalhadora, no sentido do acesso a uma formação integrada.

A aprovação do Decreto Federal nº 5.154/2004, já no governo do presidente Luis Inácio "Lula" da Silva, em substituição ao Decreto Federal nº 2.208/1997, marca uma nova etapa na antiga dualidade entre formação geral e profissional. A possibilidade da oferta integrada, regulamentada pelo decreto de 2004, embora não tenha rompido com as formas ditas subsequente e concomitante, indica um ganho em relação ao decreto de 1997. A avaliação que fazemos quanto à promulgação do decreto de 2004 é que este se constituiu mais como atendimento de compromisso de campanha eleitoral do atual presidente, do que necessidade efetiva de implantação de um ensino que visa integrar a cultura geral e a formação profissional num único curso. Entende-se isso porque, mesmo que haja possibilidades maiores de oferta do ensino integrado, este parece não se constituir, ainda, como uma demanda efetiva do setor produtivo nacional, e tampouco da classe trabalhadora, o que leva ao desinteresse, por parte dos governantes, na sua implementação.

Apesar dessa constatação, pretendemos apontar algumas possibilidades criadas pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, no que diz respeito ao atendimento de uma formação integrada para a classe trabalhadora.

Em primeiro lugar, devemos lembrar que a forma dita concomitante dificulta aos trabalhadores o acesso à Educação Profissional, uma vez que muitos dos nossos jovens que cursam o ensino médio já estão inseridos no mercado de trabalho, o que impossibilita a frequência escolar em dois turnos, quando não em dois estabelecimentos distintos. Lembramos, também, que a forma dita subsequente remete para a posteridade a formação profissional dos jovens, o que dificulta uma inserção mais "qualificada" no mercado de trabalho, pois, como indicamos anteriormente, a escolarização tem sido utilizada como forma de seleção dos candidatos a uma vaga por emprego. Diante disso, parece-nos que a forma integrada atende, mesmo que não plenamente, às expectativas da classe

trabalhadora ao pretender formar, ao mesmo tempo, para o prosseguimento de estudos (ingresso na universidade) e para o exercício de uma profissão.

Na década de 1990 vivenciamos, no Estado do Paraná, a implantação de cursos regidos pela forma de gestão gerencial e regulamentados pelo citado Decreto Federal nº 2.208/1997. Nesse período, a cobrança pelos cursos ofertados em instituições públicas de ensino médio profissional foi uma das maneiras encontradas pelo capital de utilizar-se do espaço público e, através de parcerias, formar mão-de-obra a custos mais reduzidos. Foram criadas fundações vinculadas às escolas estaduais, que então podiam tanto ofertar cursos, quanto contratar professores e cobrar mensalidades dos alunos utilizando o espaço público. Isso torna bastante clara a forte vinculação do ensino profissional com a iniciativa privada. Viriato (2007), ao pesquisar um Centro Estadual de Educação Profissional no Estado do Paraná, afirma que

> A possibilidade de contratação dos trabalhadores da educação pela Fundação, a oferta dos cursos técnicos apartados do ensino médio, a oferta dos cursos básicos desvinculados de um processo de formação geral, direcionados, especificamente, ao mercado de trabalho, bem como a ausência de total gratuidade do serviço educacional, são medidas que contrariam um projeto societário voltado para a democratização do conhecimento, voltados para a formação humana. (VIRIATO, 2007, p. 6).

Evidencia-se, dessa forma, como o modelo de gestão gerencial influenciou a organização e a gestão da escola, especialmente a gestão daquelas escolas diretamente atingidas pelo decreto de 1997, quais sejam, as de Educação Profissional. Como indicam Cêa e Viriato,

> [...] a perda da centralidade do Estado enquanto instância de regulação social nacional, função que passa a ser delegada às forças do mercado [...] concorrem para a configuração [...] de uma forma de organização e gestão que busque nos próprios sujeitos sociais inerentes ao processo educacional (professores, equipe pedagógica, pais, alunos, comunidade) propostas e ações autônomas para executar as políticas educacionais emanadas do Estado com eficiência, eficácia, agilidade e resultado, compartilhando assim responsabilidades que até então eram eminentemente estatais. (CÊA E VIRIATO, 2008, p. 9).

Diante desse quadro, a revogação do Decreto Federal nº 2.208/1997, que atendia de forma satisfatória aos interesses capitalistas, e diante da aprovação do Decreto Federal nº 5.154/2004, que possibilita alguma mediação e atuação da

classe trabalhadora, a mudança parece ser um ganho real para esta. No Estado do Paraná, por exemplo, a possibilidade de oferta da formação integrada tem levado a atual Secretaria de Educação[28] a priorizar essa forma de oferta que, como veremos no capítulo III, em tese, tem apresentado ganhos em relação à organização anterior.

O que parece ser ainda o grande desafio da formação ofertada no Ensino Médio Integrado diz respeito aos conhecimentos necessários para uma educação que realmente possa integrar ciência, cultura e trabalho, como propõem os documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

A formação defendida por alguns segmentos de educadores que compreendem ser possível a construção de uma sociedade diferente desta caminha na direção de uma educação que articule, efetivamente, os conhecimentos que fundamentam a prática da atividade laboral aos procedimentos necessários ao seu desenvolvimento. Não podemos afirmar a possibilidade dessa articulação numa sociedade cindida em classes sociais antagônicas, especialmente ao considerarmos toda a história da Educação Profissional brasileira. A consciência de que a educação não pode transformar estruturalmente as relações sociais vigentes, não nos impossibilita, no entanto, de avaliar que esta se constitua como elemento de disputa e também de aprendizagem para a classe trabalhadora.

Enfim, avaliamos que a dualidade do ensino médio, que implica uma organização educacional para a classe trabalhadora diferente daquela ofertada à burguesia, só será superada com a superação da sociedade de classes. Prova disso é que nem a profissionalização compulsória, regulamentada pela Lei Federal nº 5.692/1971, nem a educação geral obrigatória, regulamentada pelo Decreto Federal nº 2.208/1997, conseguiram garantir uma educação de qualidade para aqueles que vivem do seu próprio trabalho, nem tampouco inseri-los no mercado de trabalho. Seria ingenuidade observar o movimento da educação e da sociedade apenas pela legislação justamente porque essa é determinada pelas relações sociais, e não o contrário. Os ganhos para a formação profissional, possibilitados pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, devem, no entanto, ser dimensionados, para que possamos construir, no interior da sociedade capitalista, uma educação mais atrelada aos interesses da classe trabalhadora.

---

[28] Gestão Roberto Requião (2003-2006 e 2007-2010). Este governador assume o Estado ao mesmo tempo em que Luis Inácio da Silva assume a presidência da República e, assim como este, é reeleito.

2.1 O Ensino Médio Profissional na LDB (Lei Federal nº 9.394/1996)

Apontamos, no início desse capítulo, como o nível de ensino que hoje conhecemos como médio foi, ao longo da história do Brasil, alvo de embates quanto ao modelo de formação a ser adotada, demonstrando, no campo educacional, a disputa pelo modelo de homem que se pretende formar.

Na LDB de 1996, artigo 35, o nível médio de ensino faz parte da educação básica, constituindo-se como sua etapa final. Essa foi uma conquista para a educação brasileira, pois, apesar de determinar que a oferta seja gradativa e ocorra somente depois de universalizado o ensino fundamental, coloca o nível médio como importante para a formação básica do sujeito. O artigo 35 prevê ainda que o ensino médio deva consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, com uma formação básica para o trabalho, para que o indivíduo possa adaptar-se de modo flexível às novas condições de ocupação, além da formação ética e da autonomia intelectual, e indica, como forma metodológica, a relação entre teoria e prática em cada disciplina.

Os conteúdos que devem fazer parte do currículo são estabelecidos no artigo 36 da LDB, que sugere, ainda, que a metodologia e a avaliação devem estimular a "iniciativa dos estudantes". No parágrafo segundo do mesmo artigo, aponta-se a possibilidade de formação profissional, depois de atendida a formação geral, a qual foi regulamentada, posteriormente, como já afirmamos, pelos Decretos Federais nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004. O parágrafo 4º do artigo 36 propõe que a formação geral para o trabalho e a habilitação profissional sejam desenvolvidas em estabelecimentos de ensino ou em instituições especializadas em Educação Profissional.

Uma análise aligeirada poderia nos levar a constatar que, na forma da lei, há uma preocupação em atender aos anseios daqueles que pretendiam ver implantada uma política que fornecesse uma formação mais sólida, principalmente ao propor a aquisição de conhecimentos a partir da relação entre teoria e prática e a formação básica para o trabalho. Parece haver um movimento no sentido de garantir condições para a compreensão das relações de trabalho e não apenas o

atendimento ao mercado. Ocorre, no entanto, que os estudos realizados[29] têm demonstrado o contrário, mesmo porque, como apontamos a seguir, ao referir-se à formação profissional, a lei apresenta um cunho expressamente conservador.

A Educação Profissional é tratada nos artigos 39 a 42 da LDB de 1996. O artigo 39 estabelece que a Educação Profissional desenvolva aptidões para a "vida produtiva" e no seu parágrafo único coloca a possibilidade de oferta desse nível de ensino para alunos egressos, alunos que estão cursando o ensino médio, egressos do ensino superior e trabalhadores em geral.

O artigo 40 determina que, além do ensino regular, a Educação Profissional seja ofertada através da formação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Os conhecimentos adquiridos em qualquer uma dessas formas podem ser avaliados, reconhecidos e certificados para o prosseguimento de estudos, conforme artigo 41. Esses dois artigos possibilitam a continuidade da oferta de ensino profissionalizante pelo sistema privado, evidenciando o comprometimento do governo com o Sistema S[30]. As experiências históricas revelam que esse segmento não oferece formação para além do atendimento rápido ao mercado de trabalho.

As escolas técnicas e as profissionais também podem ofertar cursos para a comunidade, condicionados ao aproveitamento dos alunos, sem que os mesmos alunos tenham tido a escolaridade básica, conforme regulamenta o artigo 42. Há, nesse sentido, uma tentativa de atender à demanda da classe trabalhadora, que, por motivos diversos, não concluiu seus estudos, mas que necessita de formação profissional para inserir-se no mundo do trabalho. Isso, porém, evidencia também um descompromisso com a elevação do nível de escolaridade desses sujeitos, com a simples preocupação em atender à demanda do mercado, conforme aponta Cêa (2006).

A promulgação do Decreto Federal nº 2.208/1997 logo após a aprovação da LDB de 1996 instituiu a separação entre o ensino médio e o profissional, e atendeu a um movimento de determinados segmentos da sociedade civil que buscam fortalecer os espaços privados de qualificação do trabalhador (CÊA, 2006). O

---

[29] Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) analisam os limites dos decretos que, posteriormente, regulamentaram a LDB.

[30] Referimo-nos, aqui, às seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio – SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR.

decreto aponta, como objetivos dessa modalidade de ensino, a promoção da transição entre a escola e o mundo do trabalho, a formação de profissionais, a formação continuada do trabalhador que já está inserido no mercado e a qualificação, reprofissionalização e atualização de trabalhadores. É necessário chamar atenção para esse último objetivo, especialmente o termo reprofissionalizar, que sugere uma suposta perda de ocupação/profissão. Em outras palavras, os conhecimentos que o sujeito possui não são mais suficientes para que desempenhe as suas funções no mercado produtivo; são necessárias novas "competências e habilidades"[31] para permanecer ou para reaver o seu posto de trabalho. Como afirma Harvey (1989), a reestruturação do modelo de acumulação capitalista não demanda mais um profissional que recebe uma formação que lhe permitia permanecer no seu cargo até a aposentadoria. As inovações tecnológicas requisitam trabalhadores em constante processo de requalificação, seja com relação a determinados conhecimentos ou a novas formas de agir.

Embora a materialidade nos aponte para a veracidade da necessidade de requalificação e de aquisição de novos conhecimentos, é necessário lembrar que mesmo aqueles trabalhadores que se requalificam não têm garantia de emprego, embora a justificativa da falta de qualificação seja bastante utilizada ideologicamente para justificar o desemprego, como indicamos anteriormente.

O Decreto Federal nº 2.208/1997, ao procurar adequar-se às novas demandas produtivas, estabelece, no seu artigo 2º, as possibilidades de formação do trabalhador, que pode estar articulada ao ensino médio regular ou ser ofertada como formação continuada de trabalhadores, podendo ser desenvolvida na escola, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Os níveis dessa formação são definidos no artigo 3º:

> I. básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
> II. técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por esse Decreto;

[31] O termo *competência* define a aquisição de saberes práticos a serem utilizados no processo de trabalho. Já o termo *habilidade* diz respeito ao *habitus,* o próprio saber-fazer colocado em prática (RAMOS, 2002).

III. tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

O artigo 4º do mesmo decreto define que a educação básica é destinada à requalificação de trabalhadores, para a atualização dos seus conhecimentos. Por esse motivo, não há no decreto regulamentação do currículo[32] para esse nível, o que é justificado no texto pela adequação dos conteúdos às necessidades do mercado. Também determina que todas as instituições públicas e privadas que ministram Educação Profissional ofertem cursos de nível básico a alunos e trabalhadores com qualquer nível de escolaridade com certificação de "qualificação profissional".

A Educação Profissional de nível técnico é definida no artigo 5º. O currículo passa a ter organização independente do ensino médio regular e a Educação Profissional pode ser ofertada de forma concomitante ou sequencial. Isso evidencia um cerceamento da própria LDB, que, no parágrafo segundo do artigo 36, possibilitava a formação para o trabalho no ensino médio regular, desde que atendida a formação geral.

O currículo é tratado no artigo 6º, que dispõe que o MEC irá estabelecer diretrizes curriculares nacionais, carga horária mínima, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas para cada área profissional[33]. Os sistemas de ensino deverão complementar as diretrizes nacionais, não ultrapassando a carga horária de 70%, para que os estabelecimentos de ensino possam eleger "disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular", sem que seja necessária autorização prévia (inciso III). A definição de "competências básicas" para o desenvolvimento da atividade requerida constará nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica, com a participação dos setores interessados: trabalhadores, empregadores e educadores, sendo de responsabilidade do MEC criar mecanismos que garantam essa participação, conforme aponta o artigo 7º.

---

[32] Currículo, na LDB, é entendido como o conjunto das atividades desenvolvidas para a transmissão-assimilação dos conhecimentos necessários à profissionalização.

33 O currículo será regulamentado posteriormente pela resolução CNE/CEB nº 03/1998, do Conselho Nacional de Educação.

Uma das possibilidades criadas pelo Decreto Federal nº 2.208/1997, no seu artigo 8º, é a de organização do currículo em módulos[34]. Essa forma de disposição curricular permite a simples qualificação profissional (para trabalhadores sem escolaridade) ou a habilitação (para aqueles que passaram pelo ensino médio). Há ainda, no mesmo artigo, no seu inciso II, a previsão de aproveitamento de estudos realizados em uma determinada habilitação quando da realização de estudos em outra. A regulamentação desse "aproveitamento de estudos" é dada pelo artigo 11, que prevê a realização de exames para a dispensa de disciplinas ou de módulos, de acordo com as competências requeridas para o exercício da função, sendo possível obter o certificado de técnico de nível médio a partir da obtenção de todos os certificados que compõem determinada habilitação profissional.

A forma de organização curricular apontada acima fragmenta o processo de conhecimento, caracterizando o descompromisso com a formação integrada. A organização em módulos independentes, que, ao serem somados, possibilitam a certificação, indica a prevalência da preocupação com a certificação e com o atendimento rápido às necessidades mercadológicas (RAMOS, 2002).

De modo geral, essa é a organização da Educação Profissional prevista pelo Decreto Federal nº 2.208/1997. Sublinhamos que esse modelo de organização exige, por parte dos alunos, a aquisição de competências. Isso nos leva a discorrer sobre o termo, mesmo que sucintamente.

O termo *competência* surgiu na década de 1960 (BERNSTEIN, 2003), em áreas não diretamente ligadas à educação. No Brasil, foi absorvido pelo campo educacional a partir da década de 1990. Na psicologia, o termo refere-se às capacidades e à atuação individuais; como afirma Bernstein, "as competências são intrinsecamente criativas e se adquirem tacitamente por meio de interações informais. São realizações práticas" e correspondem ao trabalho mental de cada indivíduo (BERNSTEIN, 2003, p.77). Ou seja, além de serem adquiridas

---

[34] Cunha aponta que, a partir de 1972, "[...] o PIPMO [Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra] lançou um projeto de fornecer habilitações profissionais de 2º grau, por processos pelos quais concluintes de cursos de educação geral (nível colegial) pudessem obter formação técnica sob o regime de créditos e conseguir, assim, a diplomação como técnicos industriais" (CUNHA, s/d, p. 68). Essa é uma das similaridades com o Decreto Federal nº 2.208/1997, que representa como a educação profissional tem sido voltada, ao longo da história, para a formação de mão-de-obra, e atendimento aos interesses do mercado.

individualmente, pela prática, dispensam espaços formais de educação para mediar a sua aquisição.

Ramos argumenta que a noção de competência substitui a de qualificação. Esta última evoca a formação do modelo taylorista-fordista de acumulação capitalista e diz respeito a uma “relação social complexa entre operações técnicas, a estimativa de seu valor social e as implicações econômico-políticas que advêm dessa relação” e não apenas ao acúmulo de saberes (RAMOS, 2002, p. 401).

Para Ramos, o termo competência, mais do que uma nova nomenclatura, define uma nova forma de transmissão-assimilação do saber, a partir do novo modelo de acumulação capitalista (acumulação flexível). A aquisição de competências privilegia a dimensão experimental. A autora aponta que, nesse momento, o saber-fazer é mais importante que o diploma, e que “os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras” (RAMOS, 2002, p. 402) são privilegiados. Por esse motivo, o termo é acompanhado pelas noções de empregabilidade e laborabilidade.

Os limites dessa nova forma de pensar a educação, segundo Ramos, estão vinculados à redução da competência a desempenho observável, desconsiderando o conhecimento e o processo de aprendizagem a favor dos saberes tácitos e do desempenho profissional. Estando diretamente ligados às concepções de Piaget, em que o indivíduo constrói internamente as suas representações sobre a realidade, os critérios de objetividade, de totalidade e de universalidade para julgar a validade do conhecimento desaparecem, dando lugar à adequação do mesmo indivíduo às experiências. Além disso, legitima a construção de currículos centrados na prática, “que subordinam os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas” (RAMOS, 2002, p. 413), prevalecendo o senso comum e reduzindo as competências a procedimentos.

Diante dessas constatações, alguns setores da sociedade, especialmente de educadores, passaram a requerer a revogação do Decreto Federal nº 2.208/1997. Com a transição do Governo FHC para o governo Lula, os clamores da população diretamente afetada pelo decreto passam a ter mais relevância. Como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto Federal nº 5.154/2004 representa uma tentativa de consertar os desvios da reforma do ensino médio.

O atual presidente, Luis Inácio Lula da Silva, na sua campanha eleitoral para o primeiro mandato, assumiu o compromisso de rever o decreto de 1997, mas só o

fez após uma longa pressão por parte dos educadores (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005). Assim, a revogação do decreto de 1997 e a promulgação do decreto de 2004 representam, na correlação de forças, o possível. Como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a substituição de um decreto pelo outro deveria constituir-se apenas como um passo na direção de uma revisão na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, através da mobilização social, para que se pudesse rever profundamente a educação brasileira na sua totalidade, o que acabou não acontecendo. Prova disso é que, apesar de o decreto de 2004 ter incluído a forma integrada na Educação Profissional, as Diretrizes Curriculares permaneceram as mesmas.

Em 23 de julho de 2004, o Decreto 5.154 revogou o Decreto 2.208, de 1997. O artigo 1º determina os níveis de ensino da Educação Profissional:

> I. formação inicial e continuada de trabalhadores;
> II. Educação Profissional técnica de nível médio; e
> III. Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós- graduação. (BRASIL, 2004).

O artigo 2º define a organização dessa modalidade de ensino por áreas profissionais e com a articulação dos setores da educação, do trabalho e emprego, da ciência e tecnologia.

A formação inicial e continuada é regulamentada no artigo 3º, dispondo que a mesma formação pode ser ofertada em etapas, com o aproveitamento dos estudos realizados em cada uma delas. Propõe, também, a articulação desse nível de ensino com a educação de jovens e adultos, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade e, ao mesmo tempo, formar para o trabalho. Há uma maior preocupação com a elevação da escolaridade, se comparado à formação básica pretendida pelo decreto de 1997, o que tem sido evidenciado especialmente com relação à implantação do PROEJA. Os problemas anteriormente apontados sobre a forma de organização curricular por módulos não são, no entanto, superados pelo decreto de 2004.

O artigo 4º apresenta a maior modificação em relação ao decreto anterior, instituindo, além da forma dita concomitante e da dita subsequente (que continuam obedecendo às mesmas regras estabelecidas pelo decreto revogado), a forma integrada, que, como já vimos anteriormente, está prevista na própria LDB, mas que

havia sido impossibilitada. A forma integrada permite a articulação do ensino médio à Educação Profissional, com matrícula única. Pode ser ofertada a todos os alunos que tenham concluído o ensino fundamental e deve possibilitar a habilitação profissional técnica e a formação geral. Para tanto, as instituições de ensino devem ampliar a carga horária dos cursos ofertados. Sobre esse aspecto, é emitido o Parecer nº 39/2004-CNE, que define como deve ocorrer sua implantação. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos,

> Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da Educação Profissional de nível técnico são de "naturezas diversas". Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 9).

Pelo exposto, constatamos que há ainda muito a avançar para termos efetivamente uma forma de organização da Educação Profissional que possibilite uma formação integrada. Nestes termos, compartilhamos entendimento com Ramos, ao apontar para a necessidade de se recuperar o historicismo proposto por Gramsci, que procura "dar vida às razões, aos problemas e às dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento" (RAMOS, 2002, p. 415). Assim, o conhecimento seria uma forma de compreender as relações que geram os fenômenos, sendo transmitido ao longo da história para as novas gerações, que podem, a partir dele, produzir novos conhecimentos. Para que o estudante da Educação Profissional possa compreender o processo de trabalho, que é muito mais do que a soma das atividades que o constituem, ele deve apropriar-se dos conceitos científicos que o estruturam.

O processo de trabalho, segundo Ramos, pode relacionar-se à atividade pedagógica apenas como horizonte de referência para a formação. Para a autora, os conteúdos escolhidos devem obedecer a uma lógica epistemológica, metodológica e ético-política e não simplesmente à sua aplicação prática ao processo de trabalho. Há ainda muito que avançar quanto à definição de um currículo efetivamente comprometido com a formação para a emancipação da classe trabalhadora.

Os embates travados no interior do Estado capitalista podem levar a uma regulamentação que favoreça ações efetivamente comprometidas com a formação integrada, embora se constitua ainda como ação a ser construída. Considerar o

Estado um dos espaços que a classe dominante utiliza para manter-se no poder não implica acreditar que não há formas de atuar no seu interior. As possibilidades de intervenção a favor dos trabalhadores podem ser verificadas, por exemplo, com a revogação do decreto de 1997 pelo decreto de 2004, que, embora ainda apresente muitos limites, representa a possibilidade de luta política no interior das instituições estatais.

2.2 O PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA é regulamentado pelo Decreto Federal nº 5.840, de 13 de julho de 2006, e pretende aliar a formação profissional à educação básica, na modalidade de educação de jovens e adultos, em nível inicial e continuado ou em nível médio, na Educação Profissional Técnica. O seu público-alvo são os "jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas" (BRASIL, Documento Base, 2006, p. 9) e vincula-se às ações voltadas para a juventude realizadas pela Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude.

O Programa é, sem dúvida, uma novidade no cenário nacional, pelo fato de ser direcionado para aqueles indivíduos que não puderam concluir os seus estudos na idade adequada, aliando a Educação Profissional à educação básica, porém, embora represente novas possibilidades, deve ser avaliado no seu conjunto, assim como o Ensino Médio Integrado.

Inicialmente adotado apenas na rede federal de educação tecnológica[35], o PROEJA teve a possibilidade de oferta estendida para os sistemas de ensino estaduais e municipais e para o "Sistema S". A formação inicial e continuada do Programa deve contar com carga horária mínima de 1.400 horas, das quais 1.200 horas são para a formação geral e 200 horas para a Educação Profissional. Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio devem ter duração mínima de 2.400 horas, sendo 1.200 horas para formação geral e carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica (BRASIL, 2006).

---

[35] Decreto Federal nº 5.478, de 24 de junho de 2005, instituía a oferta somente na rede federal de educação tecnológica e foi revogado pelo Decreto Federal n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que ampliou a oferta para toda a rede pública e também privada.

Os cursos ofertados pelo Programa devem atender, além da legislação específica (Decreto Federal nº 5.840/2006), à legislação nacional, que, no nível médio, diz respeito ao Decreto Federal nº 5.154/2004, às Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, o Programa deve integrar a profissionalização para jovens e adultos ao nível médio, obedecendo às diretrizes curriculares específicas a cada modalidade. Esse fato demonstra como a integração fica comprometida e à mercê das diferentes orientações que possam ocorrer nas Secretarias de Educação, sejam municipais ou estaduais, pois, ao unir as diferentes Diretrizes, há uma possibilidade muito grande de divergentes formas de organização curricular.

O PROEJA poderá ofertar, no nível médio, nos termos do artigo 1º, § 2º, incisos I e II, cursos de formação inicial e continuada ou técnica. Conforme apontam Viriato e Gotardo (2008), a formação inicial e continuada, aliada ao aumento do nível de escolaridade, representa um ganho legal, demandando, no entanto

> [...] uma regulamentação para que os cursos não venham a assumir uma proposta curricular que privilegie o mercado, acontecimento que só parece possível mediante mobilização política por parte daqueles que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não há interesse por parte do governo em implementar ações que favoreçam os trabalhadores em detrimento ao mercado. (VIRIATO e GOTARDO, 2008).

Esse atrelamento ao mercado é indicado no próprio decreto de 2006, que, no artigo 5º, parágrafo único, regulamenta que

> As áreas escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que *maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional*, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de *desenvolvimento socioeconômico e cultural*. (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Embora o capitalismo só possibilite a forma alienada de trabalho, e este só ocorra no mercado de trabalho, sob o jugo do capital, avaliamos que a educação, como espaço de disputa, possa oferecer aos indivíduos elementos que lhes possibilitem ao menos compreender a subsunção do trabalhador ao capital e não simplesmente conformá-los ao capitalismo.

Outro aspecto que merece ser avaliado é a possibilidade de conclusão a qualquer tempo, regulamentada no artigo 6º. Ao se responsabilizar a própria instituição de ensino pela avaliação e reconhecimento do aproveitamento do aluno, cria-se a possibilidade de certificação sem compromisso com a efetiva apreensão dos conteúdos, o que, a nosso ver, oferece mais uma forma de atendimento ao mercado de trabalho, quando não aos interesses de "empresários da educação" que vendam diplomas.

Assim como o Ensino Médio Integrado regular, o PROEJA[36] constitui-se um campo de disputa pela formação da classe trabalhadora, e apenas com a análise dos processos de implantação dessa modalidade de ensino teremos a real dimensão do que foi possível construir em termos de formação.

2.3 Outros Programas de Educação Profissional

O apelo liberal de mobilidade social via educação, presente desde os movimentos educacionais da década de 1930, permanece atualmente. Embora apresente nova roupagem, a indicação de que os problemas sociais e econômicos serão resolvidos simplesmente com a melhoria da educação está presente. Kuenzer indica os princípios da Educação Profissional na atualidade, afirmando que

> [...] o governo do presidente Lula apresentou nova proposta de política pública de Educação Profissional, expressa no Plano Nacional de Qualificação (PNQ), para o período 2003/ 2007, com três grandes objetivos: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. (KUENZER, 2006, p. 889).

A educação, então, continua sendo apresentada pelo discurso oficial como forma de promover a melhoria das condições de vida, dando indícios de que o esforço individual de acesso, de permanência e de conclusão nos cursos profissionalizantes pode resolver o problema do desemprego e da desigualdade social, que, como sabemos, é subjacente à sociedade capitalista e independe das vontades particulares.

---

[36] No estado do Paraná, a modalidade PROEJA passou a ser ofertada em 2008, pela Secretaria de Estado da Educação. Apontaremos as primeiras conclusões dessa experiência no III capítulo.

Com a Reforma Administrativa do Estado em 1995 agrava-se também o descompromisso por parte do governo com algumas das ações referentes à Educação Profissional. Embora esta tenha sido compartilhada com o setor produtivo ao longo da história do nosso país, a partir da Reforma essa vinculação é agravada. Tanto os recursos quanto as ações pertinentes à Educação Profissional se atrelam ainda mais a setores e a secretarias não diretamente relacionados ao Ministério da Educação, como assevera Kuenzer:

> Para fins de análise, podem-se identificar três linhas programáticas que, a partir do PNQ, propõem-se a operacionalizar as políticas de Educação Profissional do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva: a primeira, que se constitui na proposta reformulada do PLANFOR [*Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador*], continua financiando ações que integram o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), e as Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho, com recursos, cada vez mais exíguos, do FAT; a segunda, que congrega os programas que apresentam efetiva vinculação com a Educação Básica; e a terceira, que congrega as ações que têm sua origem no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE). (KUENZER, 2006, p. 890).

Nas ações referentes à primeira linha, temos programas que devem ser desenvolvidos por agências executoras, em convênio com as secretarias estaduais de educação, para vinculação com a educação básica. Kuenzer (2006) indica dificuldades de concretização desses programas, caracterizando uma oferta não-regular, ou seja, não há uma unidade de ações na oferta de cursos de formação. A terceira linha programática envolve projetos e programas como os Consórcios Sociais da Juventude, Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão, Juventude Cidadã, Escola de Fábrica, Jovem Empreendedor, que, embora indiquem a necessidade de vinculação com a educação básica, não se articulam formalmente a ela. Como o objeto desta dissertação se vincula aos cursos profissionalizantes do sistema oficial de ensino público, consideramos relevante expor brevemente acerca do PROJOVEM, relacionado à segunda linha programática analisada por Kuenzer.

O PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - foi implantado em 2005, numa parceria entre Secretaria Geral da União, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A sua regulamentação é dada pela Lei Federal nº 11.129, de 3 de junho de 2005, e pelo

Decreto Federal nº. 5.557, de 5 de outubro de 2005. Concomitantes ao programa foram criados a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude, com o objetivo de dar continuidade às ações.

Destina-se a jovens entre 18 e 24 anos, que concluíram a quarta série, mas não terminaram a oitava série do ensino fundamental, e não possuem vínculo de trabalho formal. O programa pretende

> [...] proporcionar formação integral ao jovem, por meio de uma associação entre: elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental; qualificação profissional com certificação de formação inicial; e desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público. (MEC – Disponível em: <http://www.projovem.gov.br/2008/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=11>. Acesso em: 6 mar. 2008).

O governo anuncia o

> [...] caráter emergencial - pois atende a um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio - e caráter experimental, no curso de formação, ao basear em novos paradigmas sua proposta curricular que trata de forma integrada a formação geral, a qualificação profissional e o engajamento cívico. (MEC - Disponível em: <http://www.projovem.gov.br/ 2008/interna. php?p=material&tipo=Conteudos&cod=11>. Acesso em: 6 mar. 2008).

Um comitê gestor é responsável pelo Programa, e dele participam a Secretaria Geral da Presidência da República, por intermédio da Secretaria Nacional da Juventude, compartilhada com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (KUENZER, 2006, p. 892). O programa é operacionalizado através da cooperação com municípios, Distrito Federal e organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos, através de convênios com a União; os municípios também devem adotar como procedimento o repasse de recursos mediante convênios, para entidades executoras. A formação deve ocorrer em até 12 meses, totalizando 1.600 horas, das quais 800 horas são para formação escolar em nível de 5ª a 8ª série, 350 horas para a qualificação profissional, 50 horas para atividades de ação comunitária e 400 horas para atividades não-presenciais com tutoria (KUENZER, 2006).

Embora a vinculação com a elevação do nível de escolaridade se encontre presente, avaliamos que o maior apelo do programa consiste na qualificação profissional para inserção social. Em programas como esse, a preocupação com a

aquisição de conhecimentos que contribuam para uma formação que possibilite melhores condições de compreensão da realidade parece inexistir. O pressuposto de que a educação levará à melhoria da qualidade de vida individual alia-se muito fortemente aos ditames do mercado, que, como veremos a seguir, permeiam toda a organização da Educação Profissional na atualidade.

3. Competências e Habilidades: um novo paradigma de formação

No primeiro capítulo apontamos algumas mudanças no modo de acumulação capitalista, mudanças que consideramos relevantes para a compreensão da Educação Profissional na atualidade. Dentre elas, a terceirização, a contratação por tempo determinado, a migração geográfica de empresas para aquisição de mão-de-obra mais barata. Indicamos também que convivem, mesmo dentro de uma única empresa, elementos da acumulação flexível e fordista. Em pesquisa realizada por Kuenzer no setor calçadista, a convivência entre as duas formas de organização da produção é evidenciada. A autora sublinha a coexistência, na mesma cadeia produtiva, de trabalhadores incorporados às fábricas, com as garantias trabalhistas preservadas e dos quais se exige maior escolaridade e/ou Educação Profissional e trabalhadores com regime de trabalho precarizado, que demanda pouca qualificação, nos moldes do taylorismo/fordismo.

> No caso dos trabalhos feitos fora das firmas, a flexibilização demanda uma subjetividade que se ajuste à sazonalidade, à intensificação, à variabilidade de ocupações, à necessidade de adaptar-se a novas tarefas, enfim, uma força de trabalho com mobilidade e plasticidade para ajustar-se permanentemente ao novo, que no caso corresponde ao trabalho precário, que demanda pouca qualificação, predominantemente de natureza psicofísica e tácita, para o que a escolarização pouco contribui; [...] já nas firmas reestruturadas que compõem as cadeias, em que a formação teórico-prática se evidencia como necessária, a flexibilização assume o significado da polivalência, da capacidade de aprender permanentemente, e de ajustar-se à dinamicidade de uma planta que se adapta continuamente para atender às demandas do mercado. (KUENZER, 2006, p. 885-886).

Assim, as “habilidades e competências” necessárias ao sujeito são diferentes, de acordo com a posição que ele ocupará na cadeia produtiva. Aqueles que são incorporados nas empresas e que necessitam de formação escolar, como aponta a autora, precisam ter certas características para atuar profissionalmente, características que a escola deve ajudar a desenvolver. Esse “novo” trabalhador

deve ser “polivalente”, “flexível”, ter capacidade de “aprender a aprender”, termos que se encontram nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos respectivos Pareceres do CNE.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico trazem consigo um novo “modelo” de indivíduo a ser formado, amparado, ao menos ideologicamente, no conceito de que o atual nível de desenvolvimento tem no conhecimento a sua principal ferramenta. Embora o acesso à informação, ao conhecimento científico e técnico possa, na atualidade, contribuir para a obtenção de lucros e de competitividade (HARVEY, 1989), é necessário lembrar que “o desenvolvimento das forças produtivas torna-se o fator decisivo e fundamental no processo de produção capitalista” (TUMOLO, 2005, p. 252) desde seu surgimento, ou seja, a evolução tecnológica não é novidade deste século em especial, muito menos do momento atual do capitalismo, mas condição necessária ao desenvolvimento do sistema. Cabe ressaltar, no entanto, que,

> Na atual conjuntura, o conhecimento, a ciência e a tecnologia tornaram-se o principal móvel da concorrência intercapitalista travada por blocos regionais [...] O trabalho passa a ser organizado tendo como objetivo a flexibilidade, ou seja, a possibilidade de alteração, sem comprometimentos, da velocidade da produção, da qualidade do processo e do produto; do próprio projeto; do processo de produção a partir da alteração feita no projeto, e da execução das duas últimas funções simultaneamente. (FERRETTI e SILVA JR., 2000, p. 56).

A partir da análise empreendida até aqui, constatamos que o *conhecimento* pretendido pela legislação que regulamenta a Educação Profissional no nosso país atrela-se, perfeitamente, às necessidades do novo modo de acumulação, pretendendo formar o indivíduo necessário à continuidade do modo de produção capitalista. Ferretti e Silva Jr., ao avaliarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, apontam importantes elementos de análise, ao afirmarem que

> [...] a reforma [Decreto 2.208/1997] reproduz a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, uma vez que [...] não apenas teremos uma Educação Profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável como também a teremos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que leva o MEC a pautar a educação pelo “modelo de competência”. (FERRETTI e SILVA JR., 2000, p. 51).

A dualidade entre educação para os que comandam e educação para os que executam é intrínseca ao capitalismo e no nosso país assumiu formas específicas, como apontamos em seção anterior. Atualmente vivenciamos o mesmo modelo de formação amparado na noção de competências, que, embora apresente características específicas, tem em comum a necessidade de dar continuidade ao projeto do capital.

Ferretti e Silva Jr. indicam que, como consequência do aumento da flexibilidade e da integração dos processos produtivos, as empresas e os mercados tornaram-se mais competitivos, o que lhes permite maior variabilidade de produtos, mas, ao mesmo tempo, maior vulnerabilidade. As implicações para a Educação Profissional estão no fato de que "os trabalhadores, quando vistos tão-somente como força de trabalho," passam a ser alvo de "necessária e imprescindível requalificação orquestrada pelo governo federal de diversas formas" (FERRETTI E SILVA JR, 2000, p. 57). Assim, ao regulamentar a educação para o trabalho sob o capitalismo, o Estado tem assumido a perspectiva de educação para o trabalhador-mercadoria, que necessita vender a sua força de trabalho para continuar existindo, sem preocupar-se com a dimensão de omnilateralidade que pode ser perseguida no processo educacional.

Consideram também que

> As mudanças educacionais em geral, em particular na esfera da educação profissional e do ensino médio, objetivam mais a produção de um novo tipo de homem, do que, efetivamente, sua preparação para o trabalho. Parece que se prepara um novo tipo de homem por meio de uma educação para o trabalho em uma sociedade sem emprego, regida pela lógica da competência e a ideologia da empregabilidade [...]. (FERRETTI E SILVA JR., 2000, p. 64).

Esse "novo modelo de homem" está amparado nas transformações reais ocorridas no mundo do trabalho, e muitas das aptidões/competências/valores que se pretende desenvolver estão amparadas na ideologia necessária à conformação dos indivíduos à nova ordem capitalista. Partindo dessa constatação, cabe novamente perguntar: — Que elementos a materialidade nos dá para que possamos pensar num novo modelo de formação profissional, para além do simples atendimento às demandas do capital? — Se o processo de trabalho é dirigido pelo capital, como

pensar uma educação que possa contribuir para a emancipação dos indivíduos? — Quais contradições podem ser utilizadas no interior dessa sociedade?

Ao analisar as políticas de Educação Profissional no período de 1995 a 2005, Kuenzer indica que,

> [...] do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas "professadas" na direção da democratização, aumenta-se a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência. (KUENZER, 2006, p. 880).

Essa constatação da autora nos permite corroborar aspectos anteriormente levantados, que indicam que há uma maior preocupação com a certificação, bem como a utilização da legislação atual para a certificação mediante pagamento. A autora, ao analisar o conjunto das propostas de Educação Profissional, afirma que

> [...] os projetos contemplam um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas. (KUENZER, 2006, p. 902).

Isto significa considerar que a oferta de Educação Profissional em conjunto com o setor produtivo não consegue atender aos anseios dos segmentos sociais que buscam uma educação que vá para além da instrumentalização. O "consumo predatório" requer trabalhadores que consigam aplicar técnicas e procedimentos para que se obtenha o resultado desejado, sem que necessite apropriar-se de categorias teórico-metodológicas que lhe permitam compreender a sua ação. Dessa forma, consideramos a necessidade de garantir, ao menos no espaço do sistema público formal de educação, uma formação que não se atrele tão intimamente aos

ditames do mercado de trabalho, lutando por espaços que possam garantir o "[...] acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, na qualidade de produto do pensamento humano" (KUENZER, 2006, p. 905).

Reafirmamos, portanto, a necessidade de garantir uma proposta de Educação Profissional mais atrelada aos interesses da classe trabalhadora. A possibilidade de formação integrada via Decreto Federal nº 5.154/2004 parece-nos uma das alternativas, se considerarmos a correlação de forças presentes na sua implementação. Cabe, no entanto, aqui ressaltar a crítica realizada a esse decreto, formulada por Kuenzer:

> O Decreto n. 5.154/2004 ampliou o leque de alternativas com o ensino médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada.
> O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (KUENZER 2006, p. 900).

A autora aponta ainda para a concepção de ensino que fundamenta as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio Profissionalizante:

> Como afirma Contreras (2002), a idéia básica que fundamenta propostas desse tipo é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento previamente disponível. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (KUENZER, 2006, p. 90-91).

E, ainda:

> A pedagogia do trabalho, assim compreendida, resume-se a observar e repetir até memorizar as "boas práticas" dos trabalhadores mais experientes, bastando inserir desde logo o futuro trabalhador na situação concreta de trabalho, mesmo sem que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas que lhe permitam analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência. (KUENZER, 2006, p. 904-905).

O Decreto Federal nº 5.154/2004, embora preveja a forma integrada, não prevê a mudança das Diretrizes Curriculares, que continuam amparadas no modelo embasado na aquisição de competências, na simples instrumentalização, sem preocupação com a aquisição de “categorias teórico-metodológicas”. Reafirmamos, porém, que abre possibilidades para a construção de currículos não tão fortemente atrelados aos interesses do mercado. Esse decreto reflete como o capital encontra meios de garantir a sua primazia, mesmo ao atender parte das demandas dos trabalhadores, nas políticas sociais implantadas.

Ao retomarmos Mészáros, reafirmamos a necessidade de construir elementos mediadores na direção de um futuro que vislumbra. Nesse sentido, compreendemos o decreto como um elemento de mediação na busca de um novo futuro, ao menos na organização curricular para a Educação Profissional de nível médio. No próximo capítulo avaliaremos algumas das ações que o Estado do Paraná implementou, nos últimos anos, na construção do currículo para a Educação Profissional, na tentativa de construir uma proposta de ensino menos atrelada ao mercado.

CAPÍTULO III

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DO PARANÁ: OS CONHECIMENTOS PROPOSTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E DO PROEJA

> E aqui destacamos [...] um equívoco freqüente: a idealização do trabalho em detrimento de sua forma concreta sob a sociedade contemporânea. Essa idealização higieniza o trabalho na sociedade de classes de seu conteúdo contraditório: ao mesmo tempo criador e alienante. (KLEIN, 2008).

Nesse capítulo pretendemos tecer considerações acerca da construção da proposta pedagógica para o Ensino Médio Integrado e PROEJA no Estado do Paraná, proposta expressa nos documentos "Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos" e "Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos", possibilitada legalmente pelos Decretos Federais nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais.

Os documentos analisados lançam os fundamentos para a implantação dos cursos integrados, enquanto política educacional do Estado do Paraná. Tomamos a sua análise buscando avaliar as suas proximidades e distanciamentos em relação à legislação nacional – decretos e diretrizes curriculares, no que diz respeito ao conceito de conhecimento abordado especificamente no capítulo 1.

Queremos ressaltar que a minha participação na pesquisa, em andamento, "Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná[37]" foi relevante para o desenvolvimento da dissertação, principalmente para a elaboração deste capítulo. A pesquisa é parte da política de implantação do PROEJA em nível nacional, que prevê a investigação concomitante do processo de implantação dos cursos nessa modalidade. Como bolsista CAPES da pesquisa, durante os anos de 2007 e 2008 pude acompanhar algumas das atividades acerca da constituição do PROEJA no Estado, acompanhamento que permitiu obter dados significativos, principalmente porque os cursos na modalidade PROEJA foram implantados nos estabelecimentos que já ofertavam o Ensino Médio Integrado. Isso nos possibilitou compreender os

[37] Projeto de Pesquisa N. 009 - EDITAL PROEJA – CAPES / SETEC N. 03/2006. Agrega três instituições: Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Coordenado por Domingos Leite Lima Filho.

limites que ainda necessitam ser superados para que a integração possa ocorrer visando "[...] uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturem sua inserção na vida produtiva dignamente" (RAMOS, 2008, p. 12).

Outra atividade acadêmica que nos permitiu colher dados relevantes para a dissertação foi o desenvolvimento do projeto de extensão intitulado "Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná[38]". Como parte das atividades desenvolvidas pelo subgrupo da UNIOESTE, o Projeto, que teve início em outubro de 2007 e fora concluído em novembro de 2008, contou com a participação dos professores das duas escolas, em Cascavel, que ofertam o Ensino Médio Integrado, na modalidade regular e PROEJA. Participei na elaboração e no desenvolvimento do projeto, problematizando com os professores acerca da integração curricular. Desta forma, as reflexões postas neste capítulo estão relacionadas às atividades desenvolvidas nos projetos citados.

1. A Opção pela Integração Curricular no Estado do Paraná: breve resgate histórico

O Estado do Paraná implantou o Ensino Médio Integrado no ano de 2004, mesmo antes da promulgação do Decreto Federal nº 5.154/2004. A professora Sandra Regina Garcia, que, na gestão 2003-2006[39], estava à frente do Departamento de Educação Profissional – DEP[40], avaliando que o Decreto Federal nº 2.208/1997 seria revogado (FERREIRA & GARCIA, 2005, p. 162), iniciou, em 2004, em caráter experimental, a implantação de cursos de Ensino Médio com organização curricular integrada à Educação Profissional em nível técnico. A experiência contou com 15 estabelecimentos, com cursos do setor primário – área agropecuária/florestal; 5, com cursos do setor secundário – área eletromecânica/química; 6, com cursos do setor terciário – área de comunicação e

[38] O projeto foi desenvolvido pelos professores doutores Edaguimar Orquizas Viriato, Roberto Antonio Deitos e Georgia Sobreira dos Santos Cêa e pelas mestrandas Renata Cristina da Costa Gotardo e Karina Grigio Hotz.

[39] Com a reeleição do Governador Roberto Requião, com gestão de 2007 a 2010, Sandra Regina de Oliveira Garcia permaneceu na função de chefe do Departamento de Educação Profissional.

[40] No primeiro mandato do Governador Roberto Requião, 2003-2006, foi criado o Departamento de Educação Profissional (DEP). Na segunda gestão (2007-2010), o DEP passou a ser denominado Departamento de Educação e Trabalho (DET), aproximando-se, assim, dos princípios teóricos defendidos pelo departamento.

artes/informática/administração da confecção/ meio ambiente – e 45 estabelecimentos que ofertavam cursos na modalidade normal em nível médio para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (FERREIRA &GARCIA, 2005, p. 162). O Estado implementou o Ensino Médio Integrado, portanto, em 2004, em 71 estabelecimentos de ensino.

A revogação, que ocorreu em 23 de julho de 2004, segundo Ferreira & Garcia, em 2005, conferiu maior validade à decisão de integrar o ensino médio e a educação profissional. A opção política adotada pelo departamento foi pela retomada de oferta da educação profissional[41] e uma "[...] política curricular que concebe a formação de seus alunos intimamente imbricada aos princípios pedagógicos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia" (FERREIRA & GARCIA, 2005, p. 163). Além disso,

> Uma das mudanças assumidas pela proposta foi a de estruturar o novo currículo seguindo orientação disciplinar e com base em conteúdos, rompendo então com a organização curricular com base na noção/conceito de competências [...]. (FERREIRA & GARCIA, 2005, p. 165).

Quando da implementação do curso técnico integrado, em caráter experimental, a SEED contou com a participação dos professores da área técnica bem como com alguns setores da área produtiva ligados aos diferentes cursos. Assim, em 2004, 2005 e 2006, o currículo em vigor fora o resultado dessas discussões. Durante o ano letivo de 2007, o DET organizou três oficinas, com carga horária de 24 horas cada, com a finalidade de reestruturar os currículos dos cursos técnicos em vigor, tanto o integrado quanto o subsequente. É preciso salientar que já havia o diagnóstico, por parte da secretaria e dos professores envolvidos com os cursos, de que as propostas curriculares elaboradas precisariam ser reestruturadas.

Participaram das oficinas os coordenadores dos cursos técnicos[42], os professores da Base Nacional Comum e os da Formação Específica. As oficinas

---

[41] Como discorremos no segundo capítulo, durante a gestão do governador Jaime Lerner, que antecedeu Roberto Requião, os cursos de educação profissional obedeciam à gestão gerencial, permitindo inclusive a cobrança de mensalidades nos cursos ofertados. Além disso, o número de cursos foi reduzido, sendo concentrados em Centros de Educação Profissional e geridos por uma empresa de caráter privado, a PARANATEC. Ao assumir o governo, as atividades dessa empresa foram encerradas e foi criado o Departamento de Educação Profissional, no interior da Secretaria de Estado da Educação- SEED. (FERREIRA & GARCIA, 2005, p.1960).

[42] As oficinas foram divididas em três grupos. O grupo 1 concentrava os cursos: administração, gestão, secretariado, e artes; o grupo 2, segurança do trabalho, informática e turismo; e o grupo 3

foram coordenadas pelas equipes técnico-pedagógicas do DET/DEB/SEED e NREs. Foram convidados docentes da área específica de cada curso e da concepção teórica da Educação Profissional. Esperava-se das oficinas um diagnóstico sobre o curso e a tomada de decisão coletiva acerca de: a) que profissional queremos; b) qual o perfil desse profissional; c) que conhecimentos ele precisa; d) quais conteúdos, disciplinas, tempo, bibliografia, laboratório.

A partir de 2008, os cursos técnicos integrados e subsequentes seguiram o Plano de Ensino elaborado durante as oficinas.

Outra medida adotada pelo DET foi a realização de concursos públicos para a contratação de professores das disciplinas da base nacional comum e também das específicas. Além disso, tem investido na formação continuada dos professores.

Quando da implantação do PROEJA no Estado, a SEED estendeu o plano de curso construído para o ensino médio integrado à nova modalidade, adequando a estrutura curricular[43]. Essa ação nos parece coerente, uma vez que se trata de um curso que oferta ensino médio integrado, diferenciando-se apenas pelo público atendido.

A política de formação profissional adotada pela Secretaria de Estado da Educação no Paraná está atrelada a uma determinada concepção de educação que, a princípio, responde mais às necessidades da classe trabalhadora, no entanto, como política social, representa também interesses do capital, estando situada num campo de disputa — disputa não apenas sobre como formar, a partir de quais princípios, mas também por recursos financeiros, melhores condições de trabalho para os educadores, o que implica não somente a adoção de um determinado currículo, mas, sobretudo, a garantia de condições para que esse currículo se efetive.

Durante as atividades desenvolvidas nos projetos de pesquisa anunciados, verificamos que muitos desafios ainda necessitam ser enfrentados, dentre os quais

---

concentrava os cursos: enfermagem, química, eletromecânica, eletrônica, construção civil e meio ambiente. A reestruturação curricular abrangia, assim, 13 cursos.

[43] No ano de 2007, a SEED-DET promoveu encontros/seminários para sensibilizar os diretores dos estabelecimentos que já ofertavam cursos de ensino médio integrado, para que implantassem a modalidade PROEJA. Além disso, organizou encontros para tratar das adequações na estrutura curricular e também para discutir metodologias diferenciadas, por se tratar de um público específico. No documento orientador constam os eventos e número de participantes: 4 Encontros Pedagógicos em Curitiba, com 150 participantes, num total de 96 horas; 3 oficinas para cada um dos cursos ofertados, totalizando 72 horas, com total de 200 participantes; Encontros de formação continuada, com duração de dois dias, em cada um dos Núcleos Regionais de Educação, com 1.440 participantes.

destacamos: a) falta de previsão de carga-horária para os professores discutirem/construírem a integração curricular na escola, o que tem levado à adoção de medidas isoladas pelas escolas na solução dos problemas referentes à integração; b) o fato de que algumas disciplinas são ministradas por profissionais sem formação pedagógica[44], por serem da parte específica do currículo, o que dificulta ainda mais a construção da integração; c) no caso dos cursos ofertados na modalidade PROEJA, a adequação da metodologia também tem se configurado a partir da iniciativa isolada dos professores; d) ainda com relação ao PROEJA, a questão da reprovação pode se constituir como problema, pois a reprovação em uma disciplina acarreta a reprovação do semestre, o que pode levar à desistência.

Consideramos que as ações empreendidas pela SEED-DET na gestão 2003-2006 e 2007-2010 estão muito mais comprometidas com a classe trabalhadora que aquelas adotadas na gestão governamental anterior, o que se reflete na retomada da educação profissional pelo Estado e ampliação das vagas ofertadas, na realização de concursos públicos para professores, na construção coletiva das propostas pedagógicas dos cursos, na adoção do currículo integrado. Ocorre, no entanto, como lembra Marx, que a história não ocorre conforme as vontades individuais, mas a partir das condições concretas encontradas pelos indivíduos que fazem história (MARX, 1990, p. 17). A título de ilustração, quando da construção das grades curriculares, um dos grandes desafios enfrentados foi a disputa pela carga horária das disciplinas, pelos educadores envolvidos no processo (VIRIATO, 2009). Distanciando-se dos princípios discutidos acerca do currículo integrado, o que prevaleceu durante a construção da matriz curricular foi a disputa entre professores da base nacional comum x parte específica, na tentativa de garantir maior carga horária. Esse fato, dentre outros, mostra como a adoção de uma determinada política não basta para empreender mudanças no curso da história, embora possa garantir ganhos concretos para os trabalhadores, como, por exemplo, a possibilidade de discussão coletiva de um projeto educacional.

O antagonismo entre trabalhadores e burgueses é expresso no campo educacional pela formação diferenciada para essas duas classes. Embora a classe burguesa não se utilize da escola pública para a formação dos seus filhos, a

[44] Sublinhamos que a SEED mantém convênio com as Universidades públicas da região para que essas ofertem gratuitamente curso de formação pedagógica para os professores bacharéis. A comprovação da realização do curso de formação pedagógica é uma exigência da SEED para a permanência do professor no cargo do concurso.

formação de mão-de-obra barata pelo sistema público de ensino atende a uma parte dos anseios burgueses. A dualidade no interior do sistema educacional, com a oferta de uma educação geral e profissional, que possibilita a uma parte dos trabalhadores o acesso à universidade e, à outra parte, o ingresso precoce no mercado de trabalho, além da contenção da demanda pelo ensino superior, pode ser amenizada pela oferta da forma integrada.

A análise da proposta pedagógica empreendida a seguir buscará avaliar as suas proximidades e distanciamentos em relação à legislação nacional quanto à integração curricular.

2. A Proposta de Integração Curricular no Ensino Médio em Questão: distinções e similaridades com a proposta federal

O documento "Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos" foi divulgado em 2005, com o objetivo de "[...] explicitar à comunidade paranaense a política para a Educação Profissional definida pela Secretaria de Estado da Educação" (SEED, 2005, p. 7). Ele apresenta as seguintes seções: Apresentação[45]; Educação Profissional: breve contexto histórico e legal; A concepção de educação profissional no Estado do Paraná; Princípios da educação profissional; Dimensões teórico-metodológicas da educação profissional; Considerações finais.

Na Introdução, o documento anuncia que pretende assumir uma

> [...] concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica. (SEED, 2005, p. 7).

Ramos esclarece os conceitos anunciados pela Secretaria:

> O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008, p. 3, MIMEO).

[45] No sumário do documento, a primeira seção aparece como "apresentação"; no entanto, o título da seção, que se inicia na página 7, é "Introdução".

Quanto ao conceito de tecnologia, assevera que é a “ciência materializada em força produtiva” (RAMOS, 2008, p. 12, MIMEO). Os princípios proclamados pela Secretaria estão de acordo com aqueles formulados pelos educadores que se situam no campo progressista e que se têm debruçado sobre a integração curricular. O documento deixa, porém, uma lacuna ao não explorar esses conceitos no decorrer do texto.

Na sequência, afirma-se que esta concepção parte do entendimento da educação básica de nível médio como direito social universal de todo cidadão e “[...] indissociável da formação profissional requerida para acompanhar as mudanças da base técnica e, assim, aponta para além de uma formação como adaptação às demandas do mercado e do capital” (SEED, 2005, p. 7).

Na seção denominada “Educação Profissional: breve contexto histórico e legal” é realizado um resgate das políticas e da legislação adotadas no Estado até então. Em relação à política de educação profissional que vinha sendo desenvolvida, que, como vimos, transferia a responsabilidade por essa modalidade a uma instituição de caráter privado, a PARANATEC, a retomada da oferta pelo Estado, sem dúvida, é um avanço na correlação de forças capital x trabalho, no atendimento às demandas dos trabalhadores. Como vimos no segundo capítulo, a Reforma Administrativa do Estado imprimiu um caráter privatista ao Estado muitas vezes expresso pelo co-financiamento, com a cobrança por serviços públicos até então gratuitos.

Em seguida, o documento afirma que pretende formar “[...] cidadãos autônomos e responsáveis pela sua inclusão consciente no mundo da produção contemporânea” (SEED, 2005, p. 8). A nosso ver, essa é uma das passagens que indicam incoerência com os princípios até então anunciados, pois, ao considerar o aluno como responsável por sua inclusão no mundo da produção - mesmo adjetivando-a de “consciente” – assume-se a perspectiva anteriormente negada, de atendimento às demandas do capital. Conforme Ramos, o que se espera é “[...] uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturem sua inserção na vida produtiva dignamente” (RAMOS, 2008, p. 12).

Vejamos as incoerências do documento a partir dessa passagem de Ramos. Em primeiro lugar, ela fala em *sujeitos* e não em *cidadãos*, termo adotado pela

SEED. Em segundo lugar, ela indica a necessidade de apropriação de conhecimentos na perspectiva de uma compreensão da vida produtiva e não da responsabilização do indivíduo por sua inserção nela. Esta nos remete à noção de empregabilidade, em que o sujeito se torna responsável pelo seu emprego ou pelo desemprego, em que a empregabilidade está amparada na noção de responsabilidade individual pelo sucesso ou pelo fracasso, questão propalada nas últimas décadas à exaustão por todas as instâncias burguesas que pretendem fortalecer a hegemonia do capital, como já vimos anteriormente (NEVES, 2005).

Na seção "A concepção de educação profissional no Paraná", anuncia-se que

> A política de retomada da Educação Profissional no Estado, implementada a partir de 2003, assume uma concepção para essa modalidade que rompe com a dimensão que a articula diretamente ao mercado de trabalho e a questão da empregabilidade e laboralidade, assumindo compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada. (SEED, 2005, p.15).

Além disso,

> Concebida desta forma, a escola única, elementar e média, propiciaria uma sólida formação geral inicial que proporcionaria à criança e ao jovem um desenvolvimento amplo e harmonioso que lhe conferiria a capacidade de trabalhar intelectual e praticamente. *[no ensino fundamental]* [...] a escola deveria propiciar a aquisição das habilidades básicas necessárias à apropriação da cultura: ler, escrever, calcular, situar-se histórica e geograficamente, bem como o desenvolvimento das primeiras noções de Estado e Sociedade, sob a forma de direitos e deveres. Tudo isto, contudo, com uma diferença: iniciar a conformação de uma nova concepção de mundo que superasse a concepção burguesa.
>
> Já o nível médio constituir-se-ia em fase transitória de fundamental importância para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, valores fundamentais para a constituição da nova sociedade, e base necessária para a especialização posterior, tanto na Universidade quanto no processo produtivo. Nesta fase, outra orientação seria necessária, em substituição ao dogmatismo da fase anterior: a que possibilitasse o trabalho criador, predominantemente autônomo e independente, que se desenvolveria em bibliotecas e laboratórios, através de seminários e debates. [SEED, p. 21].

A fundamentação apresentada em seguida é coerente com a anunciada, e indica a necessidade de articular as dimensões teórica e prática, a formação científica e a formação tecnológica no ensino profissional, para oferecer aos alunos maiores possibilidades de análise das relações materiais.

Ao tratar das novas demandas impostas à educação profissional, o documento indica uma adequação às diretrizes curriculares nacionais, ao afirmar que

> A necessidade de se buscar esta articulação [teoria e prática] tem sido recolocada sobre novas bases pelo próprio desenvolvimento capitalista, em face das mudanças ocorridas na forma de produzir para atender às necessidades do processo de acumulação flexível em uma sociedade que, por ser atravessada pela base microeletrônica, passou a demandar o desenvolvimento de *competências* cognitivas complexas, particularmente no que se refere às competências comunicativas, ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, ao trato transdisciplinar, à capacidade de tomar decisões e à capacidade para transferir aprendizagens anteriores para situações novas. E, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das *competências afetivas vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o estresse,* de forma comprometida com uma concepção de homem e de sociedade. [SEED, 2005, p. 22, grifos nossos].

Embora não possamos negar as novas demandas impostas pelo processo de produção, lembramos que nem todos os trabalhadores necessitam dessas competências. Como já apontamos no primeiro capítulo, coexistem formas de organização do trabalho amparadas no modelo flexível e também no modelo fordista. Quanto às “competências cognitivas complexas” que se pretende desenvolver, entendemos que elas sejam necessárias a qualquer ser humano, independentemente das formas históricas assumidas pelo trabalho. Nossa principal ressalva diz respeito ao fato de que a noção de competência, como já apontamos, está atrelada à conformação do indivíduo às atuais relações de produção, reafirmada na sequência do documento quando propõe o “desenvolvimento das competências afetivas vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o estresse”. Ora, essas são formas de agir ditadas pelo capital, pois este é o sistema que imprime ao trabalhador a incerteza e o estresse em relação à sua sobrevivência, deixando subentendida uma concepção de homem e de sociedade diferente da até então defendida.

O documento emprega, amparada em Kuenzer[46], uma concepção de competência distinta da que utilizamos nesse trabalho. Segundo essa formulação, tanto no taylorismo/fordismo quanto na acumulação flexível, a educação escolar desenvolve competências. A diferença está no conteúdo que se prioriza em cada um dos diferentes modos de acumulação. Assim, as competências desenvolvidas no taylorismo/fordismo tinham sua prevalência na memorização; já a criatividade, a capacidade comunicativa, a educação continuada seriam competências atreladas à acumulação flexível. Nesta, há possibilidades de formar um trabalhador

> [...] preparado para atuar nos diversos setores da economia e participar ativamente na sociedade, com capacidades intelectuais e práticas que lhe permitam, mais do que adaptar-se à produção flexível, compreender os seus limites e organizar-se coletivamente para superá-los. (SEED, 2005, p. 26).

Os argumentos utilizados no documento, e com os quais concordamos, dizem respeito à contradição que existe na aquisição de conhecimentos mais aprofundados e relacionados à práxis, no sentido de contribuírem não apenas para a acumulação capitalista, mas também para que o trabalhador tenha maiores possibilidades de compreender a realidade na qual se insere. Cabe dizer, porém, que, como afirma Ramos,

> [...] os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2008, p. 20).

O conceito de competência adotado pela Secretaria contraria o referencial teórico anteriormente anunciado. Ao propor a formação de "*capacidades para...*", os conteúdos estão adotando a perspectiva de insumos para a formação de competências, indicada por Ramos.

Também Araújo, ao analisar o Parecer nº 16/1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que ampara as Diretrizes Curriculares

---

[46] Os textos de Acácia KUENZER utilizados como fundamentação teórica para o documentos são: **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985; **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1998; Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Rio de Janeiro**. Boletim Técnico do SENAC**, vol. 28, n.2, maio/ago. 2002. Além disso, subscreve o documento como consultora.

Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, avalia que o mesmo define

> [...] competência como capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. [...] Aceita-se, portanto, a maneira geral como a noção de competência vem sendo identificada na literatura internacional a partir do trio saber, saber-fazer e saber-ser. (ARAÚJO, 2002, p. 2, paginação nossa).

Essas afirmações corroboram nosso entendimento de que a SEED, ao assumir a noção de competências, assume também o risco de atrelar-se aos ditames do capitalismo, ditames que orientam as ações referentes à educação profissional em âmbito nacional. Araújo ainda questiona as noções de estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade, que ele avalia como conformadoras do indivíduo ao capitalismo. Nas palavras do autor:

> A **estética da sensibilidade**, princípio orientador da educação profissional, afirma valores estéticos que devem ter como parâmetros o respeito ao "*Ethos* profissional". Deve significar a valorização do trabalho bem feito, relacionando-se com os conceitos de qualidade e de respeito ao cliente. Assume-se que a incorporação desse princípio se apresenta como respeito pelo outro e como elemento imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania.
> A **política da igualdade** coloca-se como um valor que deve direcionar a educação profissional no sentido da universalização dos direitos básicos de cidadania e da redução das desigualdades. A idéia de laboralidade é assim colocada como indicador de eficiência e de construção da igualdade. Entende-se que a educação profissional, se for eficaz para aumentar a laborabilidade, contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO). Considera-se, portanto, que a educação profissional é determinante para a universalização do trabalho, através do desenvolvimento da laboralidade, sendo este o principal eixo da política da igualdade.
> A **ética da identidade**, colocada como valor que deve promover a identificação do indivíduo com seu trabalho, pressupõe a possibilidade de que o indivíduo, a partir de uma autonomia intelectual e ética constituída durante a educação básica e munido de competências, possa ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional, decidindo entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).
> A ética da identidade requer, ainda, o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade do trabalhador, ao lado do respeito às regras. Sob uma visão estóica do trabalho, acredita-se

> que esta ética seja capaz de gerar recompensas subjetivas a quem trabalha com qualidade e assim promover a cidadania. (ARAÚJO, 2002, p. 3, paginação nossa, grifos do autor).

Embora o documento do Paraná, como já afirmamos, trabalhe com uma noção de competências amparada em uma autora que, na nossa compreensão, se situa no campo da crítica ao capitalismo, as afirmações a seguir nos levam a confirmar o fato de que, ao assumir a noção de competências, não há como fugir do arcabouço teórico e ideológico que traz consigo:

> No limite, competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam *conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, através das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral.* Mais do que à memorização, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa, à educação continuada. (SEED, 2005, p. 26, grifos nossos).

A aproximação do conceito de conhecimento defendido na legislação nacional e daquele que orienta a política de educação profissional no Paraná, a nosso ver, fica evidente. Embora parta do princípio de que a aquisição destas novas competências leva à organização coletiva dos trabalhadores, não nos parece suficiente para distanciar a concepção adotada no Estado, daquela imposta nacionalmente. Faltam-nos elementos para avaliar até que ponto isso decorre do fato de que é preciso adequar a política à legislação vigente ou apenas um problema léxico[47].

Ainda no que se refere à concepção de educação profissional, o documento anuncia o trabalho como princípio educativo, expondo que

> [...] ao tomar como princípio educativo o trabalho, implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, a teórica e a prática, em todos os momentos da formação, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos. Isto significa afirmar que a proposta político-pedagógica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura. O que vale dizer: contemplará no

[47] Avaliamos que o vocabulário empregado possa dificultar o distanciamento das propostas. A palavra *cidadania*, por exemplo, dificulta sobremaneira a compreensão de textos que intencionam posicionar-se no campo crítico da educação, visto que se trata de um termo burguês.

> currículo, de forma teórico-prática, os *fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade*. (SEED, 2005, p. 21-22, grifos nossos).

Tanto esta passagem como as demais contidas no documento, a nosso ver, não deixam clara a categoria trabalho, na perspectiva marxista, supostamente assumida pelo documento, ao utilizar-se de Gramsci e de outros autores que se situam, a princípio, no campo do marxismo. Ao contrário, o que faz é utilizar-se do léxico gramsciniano para, ao final, dizer que iremos formar para essa sociedade. Isso assim deve ser compreendido porque, ao pretender contemplar os fundamentos do processo de trabalho contemporâneo, sem definir claramente o sentido ontológico do trabalho no texto, a adjetivação "historicidade" resta inútil, mais confundindo que esclarecendo princípios que, a nosso ver, são fundamentais para a compreensão e "aplicação" da proposta[48]. Paradoxalmente, o documento afirma que,

> Embora muito se tenha falado acerca desta articulação [articulação dialética entre teoria e prática, na perspectiva da práxis], pouco se tem avançado nos projetos pedagógicos que se dizem comprometidos com as necessidades dos que vivem do trabalho. (SEED, 2005, p. 22).

Mesmo empreendendo a crítica, o documento não avança no sentido de superá-la. Embora avaliemos que o DET-SEED venha realizando um trabalho de formação continuada, discussão coletiva da proposta de integração, concurso público para contratação de professores (ações que são de fundamental importância), consideramos que ainda há muito a percorrer. É necessário empreender uma melhoria em toda a educação básica. Sem isso, continuaremos com tautologias acerca de como construir um currículo integrado, uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, sem efetivamente conseguirmos empreender as mudanças necessárias, ao menos no campo educacional. Afirma-se, no documento, que

---

[48] No curso de extensão "**Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná"**, ficou evidenciado, através dos questionamentos específicos sobre a categoria trabalho, que os professores não a compreendem o suficiente. Lembramos que, apesar de estarem atuando com cursos do PROEJA, estes profissionais também têm experiência nos cursos de ensino médio integrado.

> Esta compreensão [da educação como responsabilidade do governo] leva à necessidade de substituir o termo educação profissional, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, para educação dos trabalhadores, cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social a partir da perspectiva da classe; se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta só pode se dar em espaços públicos, através de políticas, financiamento e gestão públicos. (SEED, 2005, p. 35-36).

A simples mudança do termo “educação profissional” para “educação dos trabalhadores” não resolve os problemas educacionais historicamente constituídos no nosso país, pois a luta não se localiza no campo da terminologia, e sim no campo real, embora a indicação da retomada da educação profissional, por parte do Estado, da política, do financiamento e da gestão públicas, mostrem certo compromisso com as demandas dos trabalhadores. Se é verdade que, na sociedade capitalista, essas ações não promovem a transformação social, podem, por outro lado, contribuir para a construção da luta coletiva, caso garantam a participação dos trabalhadores na formulação das políticas, na gestão, na decisão acerca do financiamento. Resta saber se isso tem ocorrido, o que não é objeto de análise dessa pesquisa.

Na seção “Princípios da Educação Profissional”, anuncia-se que

> A educação profissional é parte integrante do Plano de Governo a ser desenvolvido pelo Estado do Paraná, bem como do projeto de educação definido para a gestão 2003/2006 que dele se deriva e que está fundamentada nos princípios de gestão democrática. Esses princípios consideram a educação como direito do cidadão, a universalização do ensino, a escola pública, gratuita e de qualidade, o combate ao analfabetismo, o apoio à diversidade cultural, a organização coletiva do trabalho escolar. (SEED, 2005, p. 39).

A partir disso, o documento coloca as especificidades da educação profissional, que deve: a) desenvolver a integralidade da pessoa humana; b) ser compreendida a partir das concepções de trabalhador coletivo e de educação continuada; c) levar em consideração os afetos e valores, percepções e intuições envolvidas no ato de aprender; d) articular os conhecimentos tácitos e populares aos conhecimentos científicos; e) articular conhecimentos básicos e conhecimentos específicos, a partir dos processos de trabalho e da prática social para definir

conteúdos e programas de ensino; f) “articular conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais, privilegiando conteúdos demandados pelo exercício da ética e da cidadania”; g) “articular conhecimentos do trabalho e conhecimentos das formas de gestão e organização do trabalho, de modo a preparar o aluno para a efetiva participação nas decisões relativas a processos e produtos e para a atuação competente nos espaços político e sindical”; h) articular conteúdo e método; i) “articular os diferentes atores para a construção das propostas pedagógicas: professores, especialistas, empresários, trabalhadores, representantes do poder público e assim por diante” (SEED, 2005, p. 39-40).

Mais uma vez, confundem-se princípios e vocabulário. Embora estejamos de acordo com a noção geral que se dá à educação profissional, por considerar a integralidade do ser humano, a participação coletiva, a necessidade de atuação do futuro trabalhador em instâncias de organização coletiva, alguns termos como *ética* e *cidadania* nos levam, mais uma vez, a questionar o atrelamento da política aos ditames neoliberais que, como aponta Araújo, se aproximam

> [...] das finalidades assumidas internacionalmente pelos divulgadores da Pedagogia das Competências que, de forma otimista, propagam que estas abordagens apresentam possibilidades de contribuição para o desenvolvimento das capacidades humanas, o progresso econômico, a redução das desigualdades, o fortalecimento da democracia e a felicidade dos trabalhadores. (ARAÚJO, 2002, p. 3, paginação nossa).

Para cumprir os princípios anunciados, o documento indica, na seção 4, as “Dimensões Teórico-Metodológicas da Educação Profissional”, quais sejam, 1) tomar o trabalho como princípio educativo, “articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade”; 2) integração entre conhecimento básico e aplicado; 3) tratamento metodológico que privilegie a relação teoria/prática e parte/totalidade; 4) integração das dimensões disciplinar e interdisciplinar nos conteúdos de cada percurso formativo; 5) entendimento de que os conteúdos e as habilidades da área de comunicação são estratégicos para promover a avaliação crítica, o trabalho com segurança e confiabilidade, a participação nos processos sociais e produtivos, o relacionamento inter-pessoal, a participação política; 6) conteúdos sobre as determinações sociais, políticas e econômicas como ferramentas para desenvolver a capacidade de análise das relações sociais e produtivas e das transformações que

ocorrem no mundo do trabalho, pelos cidadãos trabalhadores; 7) projeto político-pedagógico que considere as relações entre ciência, cultura e sociedade, contemplando os conteúdos culturais que expressam as formas de vida compartilhados pela comunidade, e os significados produzidos e utilizados socialmente por ela (SEED, 2005, p. 41-48).

No conjunto, as dimensões apresentam as seguintes características: continuam sem esclarecer a fundo as categorias *trabalho* e *práxis*, embora contribuam com alguns elementos para a sua compreensão; fazem uma ressalva quanto à noção de competências utilizada pelo neoliberalismo, principalmente quanto à sua ênfase na prática, propondo, em contrapartida, a integração entre conhecimento aplicado e básico através da compreensão do processo de trabalho; levantam elementos para a compreensão e a superação da falsa dicotomia teoria-prática; mostram a necessidade de tratamento disciplinar competente dos conteúdos e a necessidade da transdisciplinaridade para romper com a fragmentação da ciência.

Em seguida, afirma-se a necessidade de levar o aluno do senso-comum à compreensão científica, da "síncrese à síntese" (SEED, 2005, p. 48). O documento é finalizado com a seguinte afirmação:

> Portanto, acredita-se que esta proposta é que poderá permitir ao aluno a apreensão dos fundamentos técnicos e tecnológicos, políticos, sociais e culturais presentes no mundo da produção, desde que os profissionais da escola assumam compromisso com a articulação e integração dos conhecimentos históricos sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica caracterizada como indutora de um processo de educação emancipatória que busca garantir o acesso e o direito de todo cidadão brasileiro e paranaense ao trabalho. (SEED, 2005, p. 49-50).

A análise deste documento nos possibilita realizar algumas considerações. Em primeiro lugar, concordamos com muitos dos princípios indicados como orientadores da proposta, quais sejam, o trabalho como princípio educativo, a superação da dicotomia teoria/prática, a necessidade de transmissão/assimilação de *conhecimentos históricos sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica*. Algumas passagens do documento nos deixam, no entanto, intrigados, como, por exemplo, essa última citação: "*desde que os profissionais da escola assumam compromisso com a articulação e integração*". Trata-se de um

apelo para que os educadores “abracem” a proposta ou uma forma de transferir responsabilidades? Questiona-se isso porque, no projeto de extensão que realizamos, já citado anteriormente, as iniciativas para que a integração entre as diferentes disciplinas ocorra no “chão da escola” partem de ações localizadas e individuais, que não garantem a participação do coletivo escolar, resumindo-se a conversas informais na hora do recreio ou, com muita sorte, na hora-atividade dos professores. Ainda não se disponibilizou carga horária para que os educadores pudessem reunir-se para construir a transdisciplinaridade, prevista no documento[49].

A nossa apreensão quanto à fundamentação teórica presente no documento da SEED é a de que, com algumas leituras preliminares, seja possível compreender categorias fundantes, como *trabalho*, *práxis*, *integração*, mas que estas não estão suficientemente claras no texto. Klein nos chama atenção para a ausência da discussão teórica da categoria trabalho. Afirma a autora:

> A categoria *trabalho* raramente ocupa o centro de um debate de aprofundamento, constituindo-se, mais frequentemente, como um pano de fundo sobre o qual se desenrola, autonomamente, o drama da educação (KLEIN, 2008, s/p).

Resta saber se, durante os cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria, estas categorias foram trabalhadas e de que forma o foram.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à noção de competências, pois, como afirma Ramos, “Desenhar perfil com base em competências e habilidades leva-se a formações pragmáticas e tecnicistas, portanto incompatível com a formação integrada” (RAMOS, 2008, p. 28).

2.1 O PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) teve o seu processo de implantação iniciado no Estado do Paraná em 2007[50]. Durante

---

[49] Lembramos, mais uma vez, que, embora o projeto de extensão tenha sido realizado com professores do PROEJA, estes atuam também nos cursos de Ensino Médio Integrado e declaram que enfrentam os mesmos problemas, tanto em uma quanto em outra modalidade, principalmente por se tratarem de cursos realizados nos mesmos estabelecimentos de ensino.

[50] O Documento orientador da proposta ainda não está disponibilizado para a rede de ensino. Tivemos acesso a uma versão preliminar, por fazermos parte do projeto de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”, que está acompanhando o processo de implantação dos cursos.

aquele ano, a Secretaria de Estado da Educação realizou consulta às escolas que ofertavam educação profissional na modalidade integrada sobre a disponibilidade da comunidade escolar em ofertar cursos do PROEJA. Em seguida, os diretores das escolas que concordavam com a oferta, participaram de encontros em Curitiba para esclarecimento da proposta.

A condição para que os estabelecimentos de ensino implantassem os cursos de educação profissional, no nível médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos era a de que já ofertassem os mesmo cursos na modalidade regular do ensino médio integrado.

O Documento, intitulado “Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Versão Preliminar”, data de 2007 e apresenta as seguintes seções: Apresentação; Contextualização da Educação Profissional no Paraná; Contextualização da Educação de Jovens e Adultos no Paraná; Política Pública de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Perspectivas de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Princípios Norteadores da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos Político-Pedagógicos do Currículo da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos; Projeto Político-Pedagógico Integrado; Avaliação; Oferta de Vagas, Inscrição, Matrícula e Organização de Turmas; Perfil do Professor da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos; Formação Profissional Continuada; Referências Bibliográficas e Anexos.

As três primeiras seções fazem uma breve retrospectiva de como o PROEJA foi instituído, da educação profissional e da educação de jovens e adultos no Paraná. Aqui aparece uma contradição bastante difícil de analisar, qual seja, a perenidade do programa, que se pretende transformar em política pública. Por um lado, a LDB, ao tratar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, força o Estado a assumir a EJA, para além de programas parciais de alfabetização de adultos ou mesmo em parceria com empresas, ou seja, assume-se como dever do Estado a oferta de educação para aqueles que não puderam concluir os seus estudos na idade adequada. Também o PROEJA busca por essa perenidade, procurando garantir a oferta da educação básica atrelada à profissionalização, para além da continuidade ou não do governo atual. Por outro lado, ao se assumir a existência do PROEJA e mesmo da EJA como modalidades,

estamos reiterando o fato de que a educação básica não garante o acesso, a permanência e o sucesso para a totalidade de indivíduos que a cursam. Assim, mesmo que o documento-base do PROEJA indique a necessidade de construir uma sociedade “justa e igualitária” (MEC, 2006, p. 21), além da preocupação com a melhoria da educação básica, ao buscar a perenidade, indica que continuaremos com a sociedade de classes e todas as suas mazelas, que, na educação, se refletem pela exclusão do sistema de ensino daqueles que, por distintos motivos, não conseguem aprender no tempo considerado “normal”.

Na seção Política Pública de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos são indicados os princípios nacionais da política a ser implementada, e que são assumidos também pelo Estado do Paraná: 1) “compromisso com a inclusão da população nas ofertas educacionais”; 2) “inserção da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos”; 3) “ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio”; 4) trabalho como princípio educativo; 5) ”pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política”; 6)” condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais” (SEED, 2007, p. 12).

As demandas do atual modelo de acumulação capitalista em relação aos saberes dos trabalhadores são indicadas na seção “Perspectivas de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”. Aqui também são apontadas as necessidades de articular “conhecimentos da formação geral e para o trabalho, bem como os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos”, de promover o diálogo entre educação básica, educação de jovens e adultos e superior e de garantir a participação dos trabalhadores na formulação da proposta educacional e na sua gestão (SEED, 2007, p. 13).

Em seguida, são apontados oito “Princípios Norteadores da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”. A tônica destes princípios está na integração da educação profissional à educação de jovens e adultos, tendo como parâmetro a educação profissional integrada já ofertada na modalidade regular.

Na seção “Fundamentos Político-Pedagógicos do Currículo da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos” são sinalizadas seis dimensões teórico-metodológicas que devem ser adotadas: a) trabalho como princípio educativo; b) integração de conhecimentos da formação geral e profissional; c) adequação da metodologia ao público de jovens e adultos; d) conteúdos da área de comunicação; e) garantia dos conteúdos sobre as determinações sociais, políticas e econômicas; f) consideração das relações entre ciência, cultura e sociedade (SEED, 2007, p. 17-18). Algumas das passagens desse documento são literais em relação ao documento “Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos”, o que não chega a ser um problema, visto que se trata de um curso de integração entre ensino médio e profissional, que se diferencia pelo público a ser atendido. Há nesse documento uma diferença em relação ao esclarecimento acerca da integração curricular, que

> [...] não se resolve através da junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõe as áreas do conhecimento. (SEED, 2007, p. 17).

Algumas passagens da seção “Projeto Político-Pedagógico Integrado” oferecem elementos de compreensão para a integração, como as seguintes: “perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos” (SEED, 2007, p. 20); ou o trecho retirado de Ciavata, que busca esclarecer a integração:

> 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/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84 apud SEED, 2007, p. 19).

Nesse documento, portanto, a exposição da concepção de integração é mais aprofundada que aquela constante no documento “Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos”. Embora não explicitamente, há também “pistas” para a compreensão do conceito de práxis: “homem como ser histórico-

social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio" (RAMOS, 2005, p. 114 apud SEED, 2007, p. 19). Quanto ao conceito de trabalho, no sentido ontológico, ainda permanecem lacunas para a sua compreensão.

Na seção "Avaliação", indica-se a necessidade de promover uma avaliação com múltiplas dimensões: diagnóstica, processual, formativa e somativa. Também se chama atenção para que a avaliação dos cursos ofertados não reproduza a exclusão já sofrida anteriormente pelos alunos.

O número de turmas e os cursos ofertados são expostos na seção "Oferta de Vagas, Inscrição, Matrícula e Organização de Turmas", que indicam ainda a idade mínima preferencial para a matrícula, que é de 21 anos.

Na seção "Perfil do Profissional da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos", coloca-se a necessidade de um professor que possua perfil para trabalhar com as turmas e, portanto, a seleção diferenciada, por meio de edital próprio. Interessante notar como se cria aqui um sistema paralelo de profissionais, que devem ser "escolhidos a dedo". Essa medida indica alguns problemas. Em primeiro lugar, a Secretaria assume que nem todos os profissionais que atuam na rede são "competentes", uma vez que necessita selecionar aqueles com "perfil adequado". Ora, todos os profissionais devem ter *compromisso e seriedade com os trabalhos desenvolvidos* e *aperfeiçoamento constante em sua prática pedagógica*, dois dos 5 critérios adotados para seleção. Em segundo lugar, na escola, podem ser acirradas as disputas entre os professores, o que prejudica o andamento das atividades pedagógicas. Durante as discussões promovidas pela SEED em Curitiba, com o objetivo de sensibilizar diretores de escolas e equipes dos Núcleos Regionais de Educação para a implantação do PROEJA, era comum ouvir dos participantes, especialmente dos diretores, que a qualidade pretendida, os professores almejados, a avaliação indicada para o PROEJA deveriam ser uma prática em toda a educação básica[51].

Finalmente, na seção "Formação Profissional Continuada", o documento indica as ações adotadas pelo DET-SEED para a formação continuada: em 2007, os quatro encontros pedagógicos (96 horas no total) para discussão da política, da

[51] Como pesquisadora, acompanhei as reuniões promovidas pela SEED em 2007 e nos grupos de estudos formados para a discussão da proposta. Essas eram algumas das preocupações levantadas.

concepção teórica da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, o diagnóstico do interesse na implantação e a demanda existente; as oficinas descentralizadas por curso**,** para elaboração da proposta curricular dos cursos a serem implantados. Em 2008, oficinas descentralizadas nos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado e um simpósio, "[...] com a participação de representantes de todos os estabelecimentos que ofertam a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos" (SEED, 2007, p. 26).

Como dissemos, a participação na pesquisa "Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná" e no projeto de extensão "Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná: uma contribuição à formação continuada de profissionais vinculados aos cursos do PROEJA na Região Oeste do Paraná", nos possibilitou compreender como a política social é atravessada por interesses em disputa. Também pudemos avaliar o quanto o processo de discussão e de formação possibilitado pela SEED tem sido importante para a formação política dos profissionais da educação. Enfim, pudemos compreender a categoria *contradição* presente na formulação e na implementação da política pública, que ofereceu elementos de legitimação para a Secretaria, por propiciar a discussão coletiva, mas também possibilitou a construção de conhecimentos por parte dos educadores presentes.

A construção de um currículo e de ações que efetivamente possam superar o "somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros", na direção de uma "integração na perspectiva da totalidade" (RAMOS, 2008, p. 20) é um desafio que ainda está sendo enfrentado e que, a rigor, não pode ser totalmente superado na sociedade capitalista. Deve, porém, ser perseguido como horizonte de formação, ou, como diz Ramos, "[...] uma utopia a ser construída coletivamente" (2008, p. 6).

A política de integração implementada pelo Paraná, tanto na modalidade regular quanto na educação de jovens e adultos, apresenta méritos e também pontos que merecem ser reavaliados. A construção e a discussão coletiva dos currículos, a formação continuada ofertada aos educadores pelo Estado, o concurso público para professores, todas são ações que merecem ser reconhecidas como importantes para a organização da classe trabalhadora, especialmente para os professores, ainda mais quando comparadas às políticas públicas que se configuraram no Estado nos anos 1990.

Como afirma Marx (s/d, p. 208), na III Tese sobre Feurbach, “[...] o educador precisa ser educado”. A possibilidade de discussão e de organização política e também o acesso a conhecimentos anteriormente negados a esse segmento de trabalhadores contribuem, portanto, para a construção da práxis revolucionária. Essa formação pode contribuir para que o ensino ofertado aos alunos que frequentam cursos de integração curricular esteja menos atrelada ao capital e mais vinculada às necessidades da classe trabalhadora, na perspectiva de procurar aliar formação básica e para o trabalho.

Por outro lado, vimos que muitas ações ainda devem ser enfrentadas para que se possa construir um currículo integrado, seja na modalidade regular, seja no PROEJA. Como vimos, o documento “Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos” possui fundamentação teórica amparada em autores situados no campo da crítica ao capitalismo, mas adota o termo competência como parâmetro de formação, indicando ao mesmo tempo distinções e proximidades em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. O documento “Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos” apresenta uma redação melhor articulada no que diz respeito à adoção de uma perspectiva de integração curricular, sendo mais distinto da legislação nacional quanto aos princípios que o fundamentam.

Avaliamos que ambos os documentos se amparam na adoção da perspectiva elucidada por Pistrak e apresentada no primeiro capítulo, pois há um programa de ensino pré-determinado e o trabalho é utilizado como forma de ilustrar os conteúdos. Mesmo partindo-se do pressuposto de que os professores compreendam a categoria trabalho — que, como vimos, não fica clara o suficiente nos documentos, os dados colhidos na pesquisa realizada com os educadores acerca das tentativas de integração curricular nos levam a concluir que se tem procurado levar o aluno a compreender que o conhecimento que está aprendendo foi produzido a partir de uma necessidade prática e, portanto, será necessário para a sua prática laboral. Nesse sentido, há uma proximidade muito grande com os fundamentos que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.

As conclusões de Klein quanto à idealização do trabalho e a sua “higienização” se fazem presentes nos documentos da SEED. Não se explicita a forma concreta que o trabalho assume na nossa sociedade, não são oferecidos elementos suficientes para a compreensão dessa categoria, fato que impossibilita a

utilização do trabalho como princípio educativo. Esse parece ser o limite da educação sob o capitalismo: o trabalho em sua forma alienada não deve ser utilizado como princípio educativo, ao menos sob a perspectiva da classe trabalhadora. Avaliamos que o princípio do trabalho, como fato histórico que constituiu a espécie humana, pode ser perseguido, embora não plenamente alcançado, nessa sociedade, se pretendemos contribuir para a construção de novas relações sociais. Os limites da educação estão, no entanto, condicionados aos limites impostos pela sociedade de classes à qual pertence. Além disso, como ação emanada do Estado, seria ingênuo pensar que a política educacional estaria livre das demandas do capital. Avaliamos, portanto, que a presença de princípios mais atrelados aos anseios dos trabalhadores significa o possível, ao tratarmos de uma política social. Quanto a imprimir o caráter concreto do trabalho à política ou à educação, é um ato histórico, que temos que construir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No plano histórico, nos movemos no terreno das contradições, onde há riscos e possibilidades.
(FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS)

Os estudos realizados durante o curso de Mestrado em Educação contribuíram, sem dúvida alguma, para a minha formação enquanto educadora e me iniciaram nos caminhos da pesquisa. A condição de bolsista de um projeto de pesquisa, que a princípio não se configurava como horizonte na consecução desse estudo, foi bastante relevante, especialmente na coleta de dados quanto às dificuldades dos educadores na implementação do currículo integrado.

Durante o percurso da pesquisa, travei embates com colegas e com professores do curso de mestrado, especialmente no que diz respeito à compreensão da educação como um dos elementos mediadores para a construção da luta da classe trabalhadora, porém os maiores embates foram individuais, principalmente na construção do “concreto pensado”. Sem dúvida, perseguir o método de análise materialista histórico-dialético é um desafio para quem está se iniciando na pesquisa científica; sair da aparência em direção à essência, embora necessário, é extremamente difícil. Ao fim dos estudos, pude avaliar que muitas das constatações empreendidas ainda se encontram no campo das aparências, principalmente por motivo das minhas limitações teóricas. A compreensão de que o conhecimento vai sendo apreendido individualmente da mesma forma como é construído socialmente, qual seja, em grau e profundidade cada vez maiores, ou, como costumamos afirmar, em espiral, me leva, contudo, a considerar que este estudo é apenas o primeiro momento de apreensão e de compreensão do fenômeno educacional.

Algumas conclusões são necessárias por tratar-se de uma pesquisa que está sendo formalmente encerrada. Elas buscam expressar as minhas análises em relação ao objeto estudado.

No primeiro capítulo procuramos evidenciar que as formas de organização do ensino, em qualquer sociedade, estão atreladas ao modo de produção, portanto os conhecimentos priorizados, o modo e os fins para os quais se educa não são os mesmos ao longo da história. Mesmo no interior da sociedade capitalista, há

diferenças nas formas, nos fins e nos conteúdos educacionais veiculados, de acordo com os diferentes modos de acumulação vigentes.

As contradições inerentes à sociedade capitalista, geradas pelo embate entre capital e trabalho, estão presentes na educação, portanto, embora a educação de massas seja uma criação do capitalismo, ela oferece elementos que contribuem para que a classe trabalhadora compreenda a realidade. Como afirma Marx, ao tratar da 2ª tese sobre Feurbach, "[...] é na prática que o homem tem de comprovar a verdade" (MARX, s/d, 208). Não há como afirmar que a possibilidade de crítica ao capitalismo empreendida pelos autores utilizados como referência nesse trabalho prescindiu da aquisição de conhecimentos, o que corrobora a necessidade de que todos os trabalhadores tenham acesso a ele.

Na sociedade capitalista, as possibilidades de acesso ao conhecimento por parte da classe trabalhadora estão limitadas pela sua condição material. O trabalho alienado, ao retirar a possibilidade de planejamento e principalmente a possibilidade de usufruto dos bens socialmente construídos, priva o trabalhador das condições necessárias à aquisição integral do saber. Na educação profissional sob a perspectiva do capital, isso se agrava, pois, ao se objetivarem na máquina os saberes historicamente construídos pelos homens, esta passa a ditar aquilo que é necessário aprender para operá-la. Educar para o trabalho, para o capitalismo, é educar para trabalhar com competência na operação dos instrumentos de trabalho.

Sob o ponto de vista do trabalhador, o que é aprender para o trabalho? Pudemos compreender, a partir dos estudos realizados, que a aquisição de conhecimentos que levem a uma atuação laboral eficiente é uma necessidade do trabalhador, visto que ele necessita do trabalho assalariado para sobreviver. Ocorre, no entanto, que, ao considerarmos a necessidade de revolucionar a estrutura social vigente, esta educação não basta. Sob a perspectiva da revolução social, faz-se necessária, portanto, uma educação mais atrelada aos interesses dessa classe e a integração curricular, na educação profissional, tem sido apontada como a possibilidade de acesso a conhecimentos não tão diretamente ditados pelo capital.

Como vimos no segundo capítulo, durante um período da história, os cursos de nível médio estiveram voltados para a elite brasileira, na medida em que certificavam os estudos realizados por essa classe, como forma de acesso ao ensino superior. A dualidade presente no sistema educacional brasileiro, na rede pública de educação, apresenta, no entanto, elementos que, a nosso ver, não têm

sido suficientemente elucidados. Isso assim nos parece porque, quando se menciona o modelo de homem que se pretende formar, é comum afirmar-se que há uma educação para aqueles que irão comandar (supostamente as elites) e outra para aqueles que irão trabalhar (supostamente os trabalhadores). Em nosso entendimento, o modelo educacional para o ensino médio, por um longo período, esteve amparado no ensino de cultura geral, de formação das elites, porém, como vimos no segundo capítulo, a classe trabalhadora, ao cursar esse nível de ensino podia, quando muito, cursar a universidade e ter melhores salários. Não conseguia tornar-se "elite" nem mudar de classe.

O fato de os trabalhadores frequentarem cursos com caráter mais ou menos profissionalizante não os fará pertencer à classe dirigente. Em alguns casos, a formação para o trabalho pode ser postergada para o ensino superior para aqueles trabalhadores que possuem condições financeiras um pouco melhores, mas a sua condição de existência será a de trabalhar. As elites, no nosso entendimento, frequentam escolas geridas sob os seus princípios, financiadas com altas mensalidades, e estas escolas, sim, formam os "dirigentes da nação". Ou seja, a condição de classe não é dada pelo currículo da escola, pois a escola pública de nível médio, em geral, é para a classe trabalhadora. Diante dessa constatação, pudemos compreender que o trabalho como princípio educativo, a omnilateralidade, são princípios que necessitam ser perseguidos para toda a educação básica ofertada aos trabalhadores, e não apenas àqueles que conseguem chegar ao ensino médio[52]. Se estamos falando de uma educação que ofereça elementos para a construção da luta dos trabalhadores, devemos necessariamente levantar a questão de que todos eles tenham acesso a uma educação que integre cultura, ciência e tecnologia, reservadas as especificidades de cada nível de ensino

A educação unitária, que "pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social" (Ramos, 2008, mimeo?) deve ser perseguida como forma de garantir, àqueles que trabalham, elementos que podem contribuir para a construção da luta revolucionária e para a superação do capitalismo.

Diante dessas constatações, avaliamos a existência de três momentos distintos na história da educação de nível médio no país e que, a partir do método

[52] Dados apresentados no Documento Base do PROEJA, através de pesquisa do IBGE/PNAD, indicam que, em 2003, apenas 13% da população brasileira havia concluído o ensino médio.

materialista histórico, identificamos como tese, antítese e síntese. Como tese, temos o modelo de formação geral, amparado no modelo educacional ofertado às elites. Este modelo vigorou enquanto nossa economia se baseava no modelo agrário-exportador e não havia necessidade de grande contingente de mão-de-obra qualificada pela escola. Como antítese, tivemos o modelo amparado na Lei Federal nº 5.692/1971, que tornou compulsória a profissionalização no ensino médio. Esse modelo se amparava na necessidade imposta pela industrialização que se instalava no país. Como indicamos, havia também o interesse em conter a demanda pelo ensino superior, oferecendo a terminalidade no ensino médio.

O ensino médio integrado apresenta-se como a síntese possível para esse processo. As novas demandas impostas pela microeletrônica colocam a necessidade de um ensino que alie a formação técnica a uma formação mais geral, apresentando a possibilidade de ofertar uma educação profissional que não atenda apenas aos interesses do capitalismo, contribuindo para que os trabalhadores tenham acesso a conhecimentos que os levem a uma melhor compreensão da realidade. Como, no entanto, a indústria continua tendo setores amparados no taylorismo-fordismo, a legislação educacional prevê ainda a forma subsequente para o ensino profissional, que oferece uma formação mais técnica e a formação geral no ensino médio, que pretende garantir acesso à universidade.

Embora a integração curricular seja a síntese possível, não é a única forma educacional ofertada quando se trata de educação profissional. Como modelo educacional, a integração curricular oferece, contudo, elementos de mediação quando se trata de perseguir uma educação menos atrelada aos interesses do capital.

Como vimos, não há possibilidades de unir, na escola, aquilo que está cindido no processo de trabalho. Ao analisarmos a implantação do ensino médio integrado no Estado do Paraná, pudemos explicitar essa afirmação. Os princípios adotados pela Secretaria de Estado da Educação apontam na direção de uma formação que supere a fragmentação teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual, porém pretendem-se desenvolver competências, as quais, como indicamos, se pautam no desenvolvimento de habilidades meramente tácitas.

As contradições no documento refletem as contradições capital/trabalho, no entanto, como “utopia a ser construída”, avaliamos que a implantação do currículo integrado no Estado do Paraná oferece elementos que podem contribuir para uma

formação que possibilite maiores elementos de análise à classe trabalhadora. A pesquisa desenvolvida com educadores, através do projeto de extensão, elucidou que muitos desafios merecem ser enfrentados para que se possa ao menos promover a interdisciplinaridade, um dos caminhos possíveis para a integração curricular. Também compreendemos que o processo de construção das diretrizes curriculares estaduais ao menos colocou como prática a discussão coletiva entre os educadores, o que se apresenta como elemento positivo para a formação deles.

Enfim, avaliar uma política pública como elemento mediador é um desafio que foi enfrentado nessa pesquisa, mas — temos clareza — ainda não realizado na sua plenitude. Avaliar a contradição e ler o movimento do fenômeno é uma tarefa árdua. Embora não tivéssemos condições de apresentar todos os limites e as possibilidades da oferta de cursos profissionais no nível médio, na forma integrada, nas modalidades regular ou PROEJA, alguns deles foram explanados. Os ganhos para a classe trabalhadora ocorreram: a promoção de uma formação política aos educadores pelas discussões coletivas do currículo; a possibilidade de os filhos dos trabalhadores e também de jovens e de adultos terem uma terminalidade no ensino médio e, ao mesmo tempo, uma formação que possibilita o prosseguimento de estudos e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho; o concurso público para professores, que permite uma continuidade no trabalho pedagógico. Os limites merecem ser avaliados e a sua superação deve ser perseguida, a previsão de carga horária para o planejamento interdisciplinar, a formação pedagógica para que os professores compreendam as categorias fundantes para a construção do currículo integrado, a superação das concepções que se atrelam ao capitalismo, ao menos no documento orientador, são todas ações que só dependem do redimensionamento da política educacional no Estado. Os demais desafios apenas serão superados com a superação da sociedade de classes, pois, como afirmamos, apenas numa sociedade fundada sobre outras bases é que poderemos realmente construir uma educação omnilateral, que unifique efetivamente ciência, cultura e trabalho para a promoção do desenvolvimento pleno de todos os seres humanos. A edificação dessa sociedade é um risco a ser assumido e uma possibilidade a ser construída.

REFERÊNCIAS

Fonte Primária

BANCO MUNDIAL. **O Estado num Mundo em Transformação**. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, 1997. Washington, D.C., EUA, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto 2.208**. Brasília, MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto 5.154**. Brasília, MEC, 2004.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto 5.840.** Brasília, MEC, 2006

_____. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, MEC, 1995.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Presidência da República, 1988.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n° 15/98.** Brasília, MEC, 1998.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n° 16/99**. Brasília, MEC, 1999.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n° 39/04.** Brasília, MEC, 2004.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n° 20/05.** Brasília, MEC, 2005.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 03/98.** Brasília, MEC, 1998.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 04/99.** Brasília, MEC, 1999.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 01/01.** Brasília, MEC, 2001.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 01/05.** Brasília, MEC, 2005.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/05.** Brasília, MEC, 2005.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/07.** Brasília, MEC, 2007.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: Documento Base**. Brasília, MEC, 2006.

_____. Secretaria Nacional da Juventude. **PROJOVEM.** Disponível em: **<**http:// www.projovem.gov.br/2008/#>. Acesso em: 21 mar. 2008.

CEPAL. UNESCO**. Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com eqüidade.** Brasília, IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96**. Apresentação Esther Grossi. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos**. 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos** – Versão Preliminar. 2007

Fonte Secundária

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. M. (Orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**.** São Paulo: Boitempo, 2005.

ARANHA, M. L. Arruda & MARTINS, M. H. Pires. **Filosofando –** introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

ARAÚJO, Ronaldo M. L**.** Reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. **Boletim Técnico do SENAC**, volume 28, n.3, setembro/dezembro 2002. Disponível em: <http://www.senac.br/bts/283/boltec283a.htm>. Acesso em: 24 nov. 2008.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Nº 120, p. 75-110, nov./2003.

CARDOSO JR., José C. & CASTRO, Jorge A. economia política das finanças sociais brasileiras no período 1995-2002**. Economia e Sociedade**. Campinas: jan./jun. 2006, p.145-174.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 29, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Anped**. Caxambu, 2006.

CUNHA, L. A. Política educacional: contenção e liberação. In: CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Leandro Konder. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FAGNANI, Eduardo. Ajuste econômico e financiamento da política social brasileira: notas sobre o período 1993/1998. In **Economia e Sociedade**. Campinas: dez. 1999, p.155-178,

FERRETI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n. 109, março/2000, p. 43-66.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, SP: CEDES, Unicamp**.** vol. 26, n. 92, out. 2005, p.1087-1113.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi & GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O fio da história: a gênese da educação profissional no Brasil.** Disponível em: <http/www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>. Acesso em: 21 ago. 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez, 1992.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1989.

KLEIN, Ligia Regina. **Fundamentos para uma proposta pedagógica para o município de Campo Largo.** Campo Largo/PR: SED, 2007.

KLEIN, Lígia Regina**;** KLEIN, Bianca; MATIAS, Cilene; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; OLIVEIRA, Thays Teixeira de. **Fundamentos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA:** considerações sobre o documento-base. Publicação: ANPEd Sul – 7º. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, CDROM, Itajaí, UNIVALI, 2008.

KLEIN, Lígia Regina. Fundamentos filosófico-epistemológicos do PROEJA: o trabalho como princípio educativo. Publicação: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, CDROM. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
KUENZER, Acácia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, SP: CEDES, Unicamp. Vol. 27, n. 96, out./2006. p. 877-910.

KUENZER, Acácia Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, SP: CEDES, Unicamp. Vol. 28, n. 100, out./2007. p. 1153-1178.

LEITE, S. B. Considerações em torno do significado do Conhecimento In: **Conhecimento Educacional e Formação do Professor**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

LESSA, Sergio. **Para além de Marx?** Crítica da teoria do trabalho imaterial. São Paulo: Xamã, 2005.

MARX, K. Processo de Trabalho e Processo de Produzir Mais-valia. In: **O Capital:** crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'anna. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K. & ENGELS, F. **O manifesto do Partido Comunista**. 7. ed. São Paulo: Global, 1988.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Edições Mandacaru, 1990.

MARX. Teses sobre Feuerbach. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**: Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 3.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Maria R. N. S**.** Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP: CEDES, Unicamp. Ano XXI, n. 70, Abril/2000. p. 40 a 62.

PINTO, Álvaro V. **Ciência e existência.** Problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PIRES, Marília F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, Ago./1997.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp. Vol. 23, n. 80, set./2002, p. 401-422.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

ROMERO, Daniel. Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861-1863. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34. jan./abr.2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SENAC. **Referenciais para a Educação Profissional SENAC**. Disponível em: **<**http://www.senac.br/conheca/referencial2001.html>. Acesso em: 21 ago. 2008.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp. Vol. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999. 3ª reimpressão, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semenivich. **A formação social da mente**. 6. ed São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIRIATO, Edaguimar O. & CÊA, Georgia S. S. Implicações da perspectiva gerencial aplicada à organização e à gestão escolar. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. **Anais da 31ª Anped.** Caxambu, 2008.

VIRIATO, Edaguimar O. A organização e a gestão de um Centro Estadual de Educação Profissional. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. **Anais da 30ª Anped**. Caxambu, 2007.

VIRIATO, Edaguimar O. & GOTARDO, Renata C. Integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos: algumas reflexões sobre o currículo. Publicação: ANPEd Sul – **7º. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, CDROM, Itajaí, UNIVALI, 2008.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **O ensino médio e a educação profissional no estado do Paraná: interfaces entre Estado e Sociedade.** Relatório Parcial de Pesquisa. CNPq. Cascavel, Unioeste, Fevereiro, 2009.

XAVIER, M.E.S.P. **Capitalismo e escola no Brasil.** A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas/SP: Papirus, 1990.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo