

# **EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO**

MOURA, Dante Henrique – CEFET-RN – dante@cefetrn.br

GT: Trabalho e Educação / n.09

Agência Financiadora: Sem Financiamento

## **Introdução**

Neste texto, busca-se, a partir de uma revisão bibliográfica e de análise documental, alcançar dois objetivos básicos. Fazer uma retrospectiva histórica da dualidade estrutural entre educação profissional (EP) e educação básica (EB) e a funcionalidade desse fenômeno ao tipo de desenvolvimento socioeconômico do país. Em seguida, analisar as possibilidades de articulação entre essas esferas educacionais com foco em uma proposta que visa à integração entre o ensino médio (EM) e os cursos técnicos de nível médio com o fim de contribuir para o rompimento dessa dualidade estrutural histórica.

## **Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e funcionalidade ao desenvolvimento socioeconômico**

A educação é, historicamente, funcional ao modelo de desenvolvimento econômico do país. Fundado, na fase colonial, na exploração e expropriação de matéria prima destinada à coroa portuguesa. Posteriormente, na fase do Império e início da I República, essa dependência passa, majoritariamente, à Inglaterra, permanecendo a mesma base econômica de exportação agrícola e extrativista.

Nos primeiros séculos, esse modo de produção não exigia pessoal qualificado, de modo que não havia grandes preocupações com a educação das classes trabalhadoras (índios e escravos) em função da tarefa que lhes cabia – lavoura ou atividade mineradora.

Os primeiros indícios das origens da EP surgem no século XIX, em 1809, com um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas (Parecer nº 16/99-CNE/CEB). Ainda no século XIX, foram criadas outras sociedades civis destinadas a *dar amparo a crianças órfãs e abandonadas*, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial.

Portanto, a EP origina-se predominantemente na sociedade civil e com objetivos assistencialistas, para que seus destinatários se afastassem de ações na *contra-ordem dos bons costumes*.

Na transição entre os séculos XIX e XX, começa um esforço público de organização da formação profissional, mesclando ao viés assistencialista a preparação de operários para o incipiente processo de industrialização e de modernização do país.

Em 1909, Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices e, em 1910, instalou dezenove delas – destinadas *aos pobres e humildes*. Paralelamente, organizou-se o ensino agrícola para capacitar *chefes de cultura, administradores e capatazes*. Nessas iniciativas, observa-se o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada vigente.

Tais medidas, entretanto, evidenciaram um redirecionamento da EP, pois ampliaram o seu horizonte de atuação para atender a interesses emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Assim, chega-se aos anos 30 e 40 do século XX, marcados por grandes transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira, que repercutiram profundamente sobre a educação.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o Conselho Nacional de Educação. Também foi desse período o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que assumia a perspectiva de uma escola democrática e se propunha a proporcionar oportunidades para todos, em termos de cultura geral e de possibilidade de especializações. Entretanto, a proposta organizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual). Desse modo, percebe-se, mais uma vez, a distinção entre os que pensam e os que executam.

À época, o fortalecimento da indústria nacional foi potencializado pela 2ª Guerra Mundial, pois, na fase pré-bélica e durante o conflito, as grandes economias envolvidas concentraram seu esforço produtivo na indústria bélica, abrindo espaço para que as economias emergentes avançassem em seus processos de industrialização (FREITAG, 1979).

No Brasil se fortalece a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise do café dos anos 20 e pela crise mundial. Nasce o modelo de substituição de importações para atender aos interesses e necessidades das elites locais, pois se destinava a produzir os bens de consumo por elas

demandados, cuja produção foi reduzida nas economias hegemônicas em função dos interesses bélicos.

Esse foi o marco do fortalecimento da indústria brasileira, ou seja, a dependência tecnológica, uma vez que o fim era produzir internamente o que já se produzia em outros países. Essa opção e todas as suas conseqüências são determinantes da forma como se estrutura o sistema produtivo nacional.

Ao estruturar a indústria nacional a partir de tecnologias, equipamentos e conhecimentos produzidos externamente, tal racionalidade também define o tipo de educação coerente com ela. Dessa forma, a própria educação superior, oferecida às elites na incipiente universidade brasileira, é pobre, pois nasce dissociada da pesquisa, já que essa não teria sentido na formação de pessoas que se destinariam apenas a importar os conhecimentos necessários ao funcionamento de equipamentos concebidos e produzidos externamente (ROMANELLI, 2005).

Enquanto isso, às classes populares correspondia uma formação profissional destinada a operar tais equipamentos, consolidando a dualidade estrutural e a funcionalidade da educação, reforçando o modo de produção subalterno e a reprodução das classes sociais.

Entretanto, sem prejuízo dessas considerações, tal processo exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes em relação à educação. Assim, no início dos anos 40, são promulgados vários Decretos-lei para organizar a educação básica coerentemente com a lógica que se estabelecia, conhecidos como *Leis Orgânicas da Educação Nacional* ou reforma Capanema – alusão ao então ministro da educação, Gustavo Capanema.

Com a reforma, surge na EB, pela primeira vez, uma etapa entre o ginásial e a educação superior, os cursos colegiais (origem do atual EM), com duas variantes: científico e clássico, voltados para o acesso ao ensino superior. Assim, a educação fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A EB divide-se em duas etapas: o primário; e o secundário, subdividido em ginásial e colegial ou profissionalizante.

O profissionalizante, constituído pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, não habilitava para o ingresso no ensino superior, mas tinha o mesmo nível e duração do colegial.

Apesar da diferenciação, surge aí uma primeira possibilidade de aproximação entre os ramos colegial e profissionalizante, por meio de exames de adaptação.

Essa reforma conferia importância estratégica ao sistema educacional, mas, ao mesmo tempo reafirmava a sua dualidade, pois o acesso ao ensino superior continuava ocorrendo em função do domínio de conteúdos gerais das letras, ciências e humanidades, únicos considerados válidos para a formação da classe dirigente (KUENZER, 1997).

Também cabe ressaltar que a criação do SENAI, em 1942, no âmbito dessa reforma, do SENAC, em 1946, e dos demais “S”, ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar *mão-de-obra* para o *mundo produtivo*. A partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o profissional os filhos de operários para as artes e os ofícios, ratificando o caráter dualista da educação e sua função reprodutora da estrutura socioeconômica.

Terminada a 2ª Guerra, volta a dependência às economias hegemônicas. Contudo, a aceleração da diversificação industrial continua gerando o Estado nacional-desenvolvimentista-populista sustentado na aliança entre governo, empresários, desejosos de expansão, e setores populares, com aspirações a uma maior participação econômica e política. Dessa aliança, também participa, inicialmente, o capital estrangeiro.

Entretanto, o pacto se deteriora por diversas razões: pressão das classes subalternas aviltadas pelos pequenos salários, pois o modelo revelou-se extremamente concentrador de riquezas; sentimento de exclusão de parte da classe média (profissionais liberais e forças armadas), empobrecida pela inflação e afastada das decisões do Estado populista; e pressão do capital estrangeiro que vê, no modelo, uma barreira aos seus interesses de absorção do mercado interno. Assim, consolida-se a polarização entre os setores populares e parte do próprio Estado, de um lado, e, de outro, um grupo heterogêneo composto por grandes parcelas da classe média, do capital estrangeiro e das antigas oligarquias (FREITAG, 1979).

A política educacional reflete tais conflitos, de modo que a luta em torno à criação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/61) ocorre em meio a essa polarização, no período de redemocratização do País pós Estado Novo. Os setores populares e populistas pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre EM propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro (FREITAG, 1979).

Já os setores vinculados às classes hegemônicas, reivindicavam a redução da ação da sociedade política sobre a escola. Assim, defendiam que a educação fosse ministrada predominantemente em escolas privadas. Propunham que as públicas fossem complementares para quem não *quisesse* matricular os filhos nas particulares, de forma que os pais tivessem *liberdade* de escolher onde os filhos estudariam. Defendiam também a subvenção pública para as escolas, inclusive as privadas, alegando que o Estado precisava assegurar a boa educação dos futuros cidadãos, independentemente da escola *escolhida* pelas famílias (FREITAG, 1979). E, finalmente, advogavam, em nome da liberdade de ensino, que a subvenção do Estado não lhe desse o direito de fiscalizar as escolas privadas.

A 1ª LDB reflete tais contradições. Apesar disso, por primeira vez, um regulamento envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de adaptação, colocando, formalmente, um fim à dualidade no ensino.

Importante frisar que, na prática, a dualidade permanece. Os currículos se encarregaram de mantê-la, pois a vertente propedêutica continua privilegiando os conteúdos exigidos no acesso à educação superior e nos cursos profissionalizantes os conteúdos são vinculados às necessidades imediatas dos *setores produtivos*.

Por outro lado, a Lei proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional e até promove incentivos e isenções.

A fase inicial da 1ª LDB é marcada pelo Golpe de 1964. A educação passa a ser considerada, com base na teoria do capital humano, a grande alavanca para o desenvolvimento, sendo também utilizada como meio de inculcação da ideologia do governo autoritário.

Em 1971, há uma profunda reforma da EB – Lei nº 5.692/71. As mudanças concentraram-se nos cursos então denominados primário, ginásial e colegial, os quais foram transformados em 1º grau e 2º grau. O 1º grau incorporou o primário e o ginásial e o 2º grau, o colegial. Três aspectos merecem destaque na reforma: fim do exame de admissão ao ginásio; ampliação da escolarização inicial; e profissionalização obrigatória no 2º grau.

Juntamente com a criação do 1º grau, houve a extinção do exame de admissão ao ginásio, que se constituía em uma barreira ao prosseguimento de estudos, especialmente para os filhos das classes populares. Assim, pela primeira vez a escolarização dos 11 aos 14 anos integra a fase inicial de estudos e não mais o ensino secundário. Esses são, sem

dúvida, grandes avanços e apontam para a elevação do grau de escolarização mínima da população, anteriormente circunscrito a 4 anos. Apesar disso, os avanços foram minimizados, pois não houve o redimensionamento das escolas públicas para atender à chegada massiva de crianças das classes populares, fazendo com que o aumento quantitativo do acesso a níveis mais elevados de escolarização não ocorresse com qualidade.

O terceiro aspecto – profissionalização compulsória no 2º grau – foi fruto de uma conjugação de fatores. Por um lado, um governo autoritário com elevados índices de aceitação popular e interessado em mantê-la. Para isso, era necessário dar respostas à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que acarretava pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

Porém, tal governo tinha o projeto de desenvolvimento nacional calcado em uma nova fase de industrialização, conhecida como o *Milagre Brasileiro*, que demandava por técnicos de nível médio *qualificados* para atender a tal crescimento.

Assim, a opção política foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse *atendê-las*. Utilizou-se, então, a via da profissionalização no 2º grau, o que *garantiria* a inserção no *mercado de trabalho*, em função do *milagre*.

Ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau nas escolas públicas e privadas, a reforma, do ponto de vista legal, elimina a dualidade entre educação geral e formação profissional.

Entretanto, uma análise histórico-social e política da sociedade nesse período e, em particular, da educação, desvenda uma realidade distinta. Nos sistemas estaduais, a profissionalização não se implantou completamente. Em primeiro lugar, a concepção curricular emanada da Lei empobrecia a formação geral em favor de uma profissionalização instrumental para o *mercado de trabalho*, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.

Entretanto, incoerentemente com esse discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para nele incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada à educação geral, reduziram-se os últimos em favor dos primeiros. Esses assumiram um caráter instrumental, pois, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isso não ocorreu por acaso, fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma em questão.

Além disso, a falta de adequado financiamento e de formação de professores, decorrente de decisão política dos implantadores da reforma, contribuiu para que a profissionalização nos sistemas públicos estaduais ocorresse, predominantemente, em áreas em que não havia demandas por laboratórios, equipamentos, enfim por toda uma infra-estrutura específica.

Assim, em linhas gerais, proliferaram-se cursos técnicos em Administração, Contabilidade, Secretariado etc., provocando uma rápida saturação desses profissionais no mundo do trabalho e, em conseqüência, a banalização e o desprestígio da formação.

Paralelamente, nas escolas técnicas e agrotécnicas federais (ETFs e EAFs), origem dos atuais CEFETs, a realidade foi diferente. As ETFs se consolidaram na vertente industrial por meio de cursos técnicos como Mecânica, Eletrotécnica, Mineração, Geologia, Edificações etc. e as EAFs, no ramo Agropecuário.

Isso foi viabilizado, entre outros aspectos, porque na Rede Federal existiu o que faltou aos sistemas estaduais – financiamento adequado e corpo docente especializado. Nesse processo, as ETFs consolidaram-se como referência de qualidade na formação de técnicos (GERMANO, 2005) em profissões demandadas pelo *milagre*.

Também é significativa a quantidade de concluintes das ETFs que continuaram os estudos em nível superior, mediata ou imediatamente após a conclusão do curso. Isso revela que muitas ETFs, em função, inclusive, dessas condições diferenciadas, não mantiveram seus currículos nos limites restritos de instrumentalidade para o mundo do trabalho, apesar da reforma. Entretanto, a quantidade de vagas oferecidas pelas ETFs e EAFs sempre foi insuficiente para atender à demanda de toda a sociedade.

Por outro lado, a reforma foi “simplesmente descartada (com raras exceções) pela rede privada devido ao seu elevado custo” (GERMANO, 2005, p. 187).

Diante desse quadro, observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior.

É necessário relativizar a *opção* da classe média, pois estava em jogo a busca da *garantia* de uma melhor educação para os seus filhos. Mas, também, pode-se considerar que a alternativa poderia ter sido unir-se às classes populares que chegavam à escola pública e fortalecer a pressão por melhorias na educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Como isso não ocorreu, gerou-se um ciclo negativo, ainda não interrompido, de deterioração da escola básica pública brasileira, o qual reforça a dualidade entre EB e

EP, educação pública e privada, e fortalece as empresas privadas do setor educacional - “A estratégia privatizante na educação brasileira” (GERMANO, 2005, p. 191).

A não implantação plena da reforma resultou em sua gradual flexibilização. Inicialmente pelo Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/1982. O conjunto dessas modificações operou no sentido de facultar a profissionalização obrigatória do 2º grau.

Na prática, “a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente na oferta propedêutica [...] como a via preferencial para ingresso no nível superior, permanecendo os velhos ramos [...] como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho” (KUENZER, 1997, p.24).

Nesse sentido, no final dos anos 80 e primeira metade dos 90, em meio ao trâmite que resultou na 2ª LDB (Lei nº 9.394/96), já quase não havia mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas ETFs, EAFs e em poucos sistemas estaduais. Durante esse processo, o país novamente saía de um período ditatorial e tentava reconstruir o estado de direito, de modo que os conflitos não eram pequenos em torno a projetos societários distintos.

Especificamente na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos por um lado e, por outro, a educação privada. Essa última defendida pelos que postulam que os direitos sociais em geral e, particularmente, a educação pode ser submetida à lógica da prestação de serviços, sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e mal. Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado.

No processo de elaboração da 2ª LDB, também ressurgiu o tema dualidade entre educação propedêutica e profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; e RAMOS, 2005). De um lado a defesa da educação geral integrada à formação profissional *lato sensu*, na perspectiva da politecnia, constante no primeiro Projeto de Lei, do Deputado Otávio Elísio.

Nessa proposta, o EM estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo. Dessa forma, “seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos

especializados, mas sim politécnicos.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; e RAMOS, 2005, p. 35).

Essa perspectiva perdeu-se gradativamente em razão das mesmas forças vencedoras no mencionado embate entre educação pública e privada. Desse modo, a 2ª LDB é minimalista e ambígua em geral e, em particular, no que se refere à relação entre EM e EP. Ela estrutura a educação *regular* em dois níveis, educação básica e educação superior, sendo que a EP não está em nenhum deles.

Apesar disso, o § 2º do Artigo 36 da Lei, estabelece que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” Por outro lado, do Artigo 40 emana que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.”

Esses dois trechos são emblemáticos para explicitar o caráter minimalista e ambíguo da Lei. Evidenciam que quaisquer articulações entre o EM e a EP são possíveis, assim como a completa desarticulação entre os dois.

E essa redação não é inocente e desinteressada. Ao contrário, tem o fim de permitir a separação entre as duas ofertas, o que já era objeto de Projeto de Lei do executivo (PL 1603/96), que tramitava no Congresso Nacional antes da promulgação da LDB.

O conteúdo do PL que, dentre outros aspectos, separava obrigatoriamente o EM da EP encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e da comunidade acadêmica.

Em função disso e da iminência da aprovação da LDB, o governo, estrategicamente, diminui a pressão com relação ao trâmite do PL, uma vez que a redação da Lei, quando aprovada, possibilitaria a sua regulamentação por meio de Decreto na linha desejada. Foi isso o que ocorreu, em abril de 1997, pouco depois da vigência da LDB. Assim, praticamente todo o conteúdo do PL foi absorvido pelo Decreto nº 2.208/97 – reforma da EP.

A fim de financiar a reforma – parte integrante do projeto de privatização do Estado em atendimento à política neoliberal –, o governo FHC negocia empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Apesar da crítica a essa fúria privatizante, importa saber que a reforma da EP e o PROEP foram coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou. Vários aspectos que demonstram isso. Destacaremos a função do PROEP junto à Rede Federal de EP.

O papel do PROEP era reestruturar a Rede desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional.

Dessa forma, mediante apresentação de projeto, parte da Rede recebeu recursos com o objetivo de reestruturar-se a fim de assumir a nova função – arrecadar a partir da prestação de serviços à comunidade.

Paralelamente ao aporte de recursos do PROEP, o orçamento das instituições foi sendo reduzido, pois era necessário, segundo a lógica da reforma, que ao final do Programa as instituições estivessem preparadas para o autofinanciamento, pelo menos, parcial.

Também cabe destacar que os critérios de elegibilidade dos projetos também eram extremamente coerentes com a reforma. Assim, aquele que apresentasse proposta relacionada com o EM era sumariamente descartado, o que era compatível com a separação EM/EP e com o afastamento definitivo da Rede da educação básica.

### **Uma nova chance para o diálogo entre o ensino médio e a educação profissional**

No processo eleitoral de 2002 e, posteriormente, no período de transição entre o segundo mandato do presidente FHC e o primeiro do presidente Lula, há o recrudescimento da discussão acerca de um projeto societário para o País.

Esse debate repercute em todos os segmentos da sociedade, inclusive, na educação. Assim, volta à tona a discussão sobre a separação obrigatória EM/EP, promovida pelo Decreto nº 2.208/97. Daí resultou significativa mobilização nos setores educacionais vinculados à EP.

Assim, retoma-se a discussão sobre a educação politécnica<sup>1</sup> compreendida como educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica sem, no entanto, voltar-se para a formação *stricto sensu*. Nessa

---

<sup>1</sup> Aqui se entende educação politécnica como sinônimo de educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

perspectiva, a escolha por uma profissão em nível universitário ou não viria após a conclusão da educação básica – a partir dos 18 anos de idade.

Essa retomada produz reflexões importantes quanto à possibilidade material de implementação plena da politecnicidade no EM brasileiro. Tais ponderações e análises permitiram concluir que as características atuais da nossa sociedade dificultam tal implementação. Dentre outros aspectos, ressalta-se que a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho, visando complementar o rendimento familiar, antes dos 18 anos.

Tais fatos e estudos recentes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; SILVA; FERNANDES; MOURA; E OUTROS, 2006) apontam que uma solução transitória e viável é um tipo de EM que garanta a integralidade da educação básica, e, também, objetivos de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões.

Essa visão, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver a politecnicidade e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade vigente.

Essa solução é transitória, pois é fundamental que se avance na direção em que os jovens das classes populares possam optar por uma profissão após os 18 anos. Igualmente, é viável porque “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43).

Essa convergência mínima originou o Decreto nº 5.154/04 que, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, possibilita a integração do EM aos cursos técnicos, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica, mas que aponta em sua direção por conter os princípios de sua construção.

O Decreto nº 5.154/04 surge quando apenas 51% da população entre 15 e 19 anos, aptos a cursar o EM, estão nele matriculados. Além desse significativo déficit quantitativo, faltam sentido e identidade próprios para o EM brasileiro.

Para essa falta de sentido/identidade concorrem, pelo menos, duas amplas dimensões. Uma relativa à sua própria concepção e, outra, ao deficiente financiamento

público<sup>2</sup>. Nessa perspectiva, é necessário avançar na direção de um EM voltado para a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, e, portanto, para a superação da dualidade cultura geral *versus* cultura técnica.

Entretanto, essa formação não ocorre, majoritariamente, em escolas públicas ou privadas. De um lado, grande parte das particulares concentra esforços em aprovar os estudantes nos vestibulares das universidades públicas, adotando uma concepção de educação equivocada, que substitui o todo (formação integral) pela parte (aprovação no vestibular).

Por outro lado, embora haja escolas públicas de excelente qualidade, essa não é a regra geral. Assim, grande parte delas, nas quais estudam os filhos da classe trabalhadora, tenta reproduzir o academicismo das privadas, mas não consegue fazê-lo por falta de condições materiais concretas. De tal sorte, a formação nem contribui de forma efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho, nem é muito significativa quanto ao prosseguimento dos estudos no nível superior.

Uma possibilidade para os filhos da classe trabalhadora é o ingresso em uma das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica<sup>3</sup>. Entretanto, tornar-se aluno dessas escolas não é fácil. A concorrência é muito elevada, pois a quantidade de vagas que podem oferecer é muito menor que a demanda (ver Tabela 1).

**Tabela 1 – Matrícula no ensino médio e na EP técnica de nível médio no Brasil por dependência administrativa**

Dependência administrativa	Ensino Médio (Regular)	Ensino Médio (EJA)		Ensino Médio (TOTAL)	Educação Profissional técnica de nível médio
		Presencial	Semi-presencial		
<b>Brasil</b>	9.031.302	1.223.859	493.733	10.748.894	707.263
<b>Federal</b>	68.651	429	-	69.080	83.762
<b>Estadual</b>	7.682.995	1.029.795	455.709	9.168.499	188.042
<b>Municipal</b>	182.067	43.470	17.061	242.598	23.545
<b>Privada</b>	1.097.589	150.165	20.963	1.268.817	411.914

Fonte: elaboração nossa, a partir de INEP/Censo Escolar 2005.

Ao analisar a Tabela 1, percebe-se que a oferta do EM está concentrada nos sistemas e redes públicas (88,2% da oferta). Também nota-se que os cursos técnicos de

<sup>2</sup> Priorizamos a análise sobre a concepção.

<sup>3</sup> São Paulo, que tem a Rede Paula Souza, atua fortemente na EP. O Paraná também está ampliando de forma significativa a sua oferta. Porém, essa não é a realidade predominante no País.

nível médio correspondem a apenas 6,58% da oferta total do EM. Além disso, a oferta, no âmbito federal, alcança 11,84% do total de matrículas nesses cursos. E ainda mais, a oferta de cursos técnicos de nível médio é maior no âmbito privado (58,24%) do que no público (41,76%), mesmo incluindo-se as esferas municipal, estadual e federal. Finalmente, no que diz respeito ao público da EJA, essa oferta é nula.

Nessa perspectiva, a ampliação da oferta integrada nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re)construção da identidade e sentido do EM brasileiro.

### **Alguns princípios para a EP técnica de nível médio integrada ao ensino médio**

A partir da análise anterior, podem-se propor alguns princípios de uma formação que integre a última etapa da EB a uma formação profissional (BARACHO; MOURA; PEREIRA; e SILVA, 2006).

#### Homens e mulheres como seres histórico-sociais

Emana da compreensão de que o ser humano é inacabado, em processo constante de vir a ser (FREIRE, 1996), portanto, capaz de transformar a realidade. Um ser que

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

Ao texto acima incorporamos às esferas sócio-econômico-política a dimensão cultural, uma vez que a cultura determina e é determinada por todos eles, constituindo-se como dimensão central na construção da identidade de um povo assim como a falta de uma cultura própria representa uma ameaça constante à perda dessa identidade e, em consequência, da aceitação de identidades subalternas em relação a outras culturas que se pretendem hegemônicas.

Portanto, assume-se que o ser humano é capaz de produzir-se e modificar-se na relação com os demais, em um movimento dialético, sujeito-objeto, criando e recriando, de forma consciente a própria existência.

## Trabalho como princípio educativo

Permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. Assim, assumir o trabalho como princípio educativo

[...] implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um “nada” histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre bases materiais e sociais concretas (RAMOS, 2005).

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

Assim, o trabalho como princípio está relacionado com a contribuição da ação educativa para que os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, que é socialmente justo que todos trabalhem porque esse é um direito de todos os cidadãos. Mas, igualmente, é uma obrigação coletiva porque é a partir da produção de todos que se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros empobrecem e vivem à margem. Ou pior ainda, que muitos não tenham sequer direito ao trabalho e que isso seja funcional aos interesses econômicos hegemônicos.

## Pesquisa como princípio educativo

A pesquisa contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões práticas do cotidiano do estudante. Nesse sentido, deve estar presente em toda a educação escolar.

Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que ele não incorpore *pacotes fechados* de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

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

Portanto, é necessário potencializar a unidade ensino/pesquisa, a qual colabora para edificar a autonomia dos indivíduos, isto é, o desenvolvimento, entre outros aspectos, das capacidades de ao longo da vida aprender, interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade social assumida.

#### A realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações

A realidade é um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que podem ser compreendidos, mas não pré-determinados ou previstos (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005).

Nesse sentido, o currículo integrado deve possibilitar ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido, para que possa intervir nele, em função dos interesses coletivos.

#### A interdisciplinaridade e a contextualização

A interdisciplinaridade não pode ser entendida como a fusão de conteúdos ou de metodologias, mas como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois, uma postura no fazer pedagógico para a construção do conhecimento.

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

Também é relevante ressaltar que todo conhecimento significativo é contextualizado, produzido e utilizado em contextos específicos. Contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial.

Por outro lado, é preciso estar alerta para o fato de que contextualizar a aprendizagem não implica em abrir mão dos saberes escolares em benefício daqueles construídos por meio da experiência vivencial apenas. Evidentemente, é importante considerar os últimos, mas, muitas vezes, é necessário partir deles para desconstruí-los apoiados nos saberes escolares, buscando explicações na ciência que possibilitem ao estudante ressignificá-los, ou mesmo descartá-los, pelo confronto com os saberes escolares.

A contextualização, portanto, deve ser compreendida como uma estratégia de problematização das condições sociais, históricas, econômicas e políticas e para aplicar os saberes escolares. Isso supõe conhecer as limitações e potencialidades do conhecimento científico e tecnológico e suas relações com outros tipos de saberes.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, reafirmamos que no atual momento histórico, uma das formas de construir um sentido para o EM é buscar sua integração com os cursos técnicos de nível médio. Para isso, é fundamental a sua ampliação gradativa de forma gratuita, laica e com qualidade nos sistemas públicos de educação.

Entretanto, é fundamental que isso ocorra de forma planejada e coordenada entre as distintas esferas de governo e a sociedade. Nesse sentido, importa estabelecer um eficiente regime de mútua cooperação entre os sistemas estaduais, municipais e o federal. Igualmente importante é definir e disponibilizar fontes de financiamento, como também constituir os quadros de professores. Se isso não ocorrer, serão reproduzidos os *erros* do passado.

Finalmente, é preciso ter claro que essa gradativa expansão da oferta do EM integrado aos cursos técnicos não visa, em princípio, a sua universalização. Entretanto, objetiva sedimentar as bases de uma futura educação tecnológica que deverá ser

universal, pública, gratuita, laica e de qualidade, implantada quando as condições objetivas da sociedade brasileira assim o permitir.

### Referências

BARACHO, M. G.; MOURA, D. H.; PEREIRA, U. A.; SILVA, A. F. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. IN: SILVA, A. F.; FERNANDES, C. M.; MOURA, D. H. e outros (8). **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para que?** Brasília: MEC, 2006, p.17-39.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 05 de outubro de 1999.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de reestruturação curricular**. Natal: CEFET-RN, 1999.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. IN: \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FAVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 2000.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997, 104p.

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

SILVA, A. F; FERNANDES, C. M.; MOURA, D. H. e outros (8). **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para que?** Brasília: MEC, 2006.