

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

CARDOZO, Maria José Pires Barros – UFMA

GT-09: Trabalho e Educação

Agência Financiadora: CAPES

1 Princípios e pressupostos da integração entre a formação geral e a formação profissional

Os pressupostos da integração entre a educação geral e a educação profissional devem ser buscados nas críticas à concepção burguesa de educação, que surgiram no contexto das lutas empreendidas pelo proletariado contra as diversas formas de exploração a que estavam submetidos, principalmente no século XIX.

Uma dessas lutas foi a tentativa de desenvolvimento de perspectivas de educação socialista¹ que visavam à formação da consciência de classe do proletariado e ao mesmo tempo ao delineamento de tarefas revolucionárias históricas, vinculadas à concepção dialético-materialista. Os fundamentos dessa educação podem ser buscados no pensamento de Marx e Engels, pois apesar de eles não terem realizado uma análise sistematizada da escola e da educação, em suas obras encontram-se certos elementos que desvelam esses ideais burgueses.

A filosofia de Marx e Engels desmascara os ideais educativos burgueses como política do interesse de classe que se encobre com o pseudo-humanismo. Mostra que as teses filosóficas em que se apóiam as teses pedagógicas foram escolhidas de modo falso e arbitrário. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 136).

O autor acima citado escreve que a partir das análises de Marx e Engels já se pode evidenciar que o caráter de classe do ensino burguês manifesta-se de forma mais clara quando se observa o tipo de ensino que é dado aos filhos dos operários e camponeses e o tipo de ensino dado aos os filhos dos burgueses. A educação dos filhos da classe dominante, enfatiza Suchodolski, “[...] baseia-se na mentira e na fraude, e a educação da classe oprimida, no que é indispensável [...]” (1976, p.16). Entretanto, quem decide o que é indispensável são os capitalistas e não as necessidades gerais da sociedade.

¹ Além de Marx e Engels podemos destacar outros pensadores que questionaram e refutaram a concepção burguesa de educação: Etienne Cabet, Saint-Simon, Robert Owen, Victor Considerant, Proudon, Lênin, Bakunin, Gramsci etc.. Ver: GADOTTI, Moacir. A história das idéias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1995 e SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista de educação*. v.I, II e III. São Paulo: Estampa, 1976.

A crítica de Marx estendeu-se até ao ensino profissional universal proposto pela burguesia que “[...] consistia em adestrar o operário em tantos ramos de trabalho quanto possível, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou à mudança na divisão do trabalho”. (MANACORDA, 2000, p. 94-5).

Para Marx, era necessário abolir o sistema educativo e a divisão do trabalho que produzem a hipertrofia e a atrofia em ambos os pólos da sociedade, ainda que em sentido oposto. Se por um lado, uns sofrem por excesso de uma formação intelectual e abstrata. Por outro lado, outros desfalecem sob o peso de um trabalho mecânico e embrutecedoramente físico (SUCHODOLSKI, 1976).

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

Tendo como base esses princípios, vários estudiosos e educadores construíram o que se conhece hoje como uma *pedagogia socialista*. Entre esses destaca-se, sobretudo, os que depois da Revolução Russa de 1917 ajudaram a formatar e colocar em prática o projeto educativo da Rússia, como: Nadezhda Krupskaya, Anton Makarenko, Pavel Blonsky, Vassili Lunatcharsky e Pistrak².

Além destes, Antonio Gramsci que, apesar de não ter participado diretamente do plano de educação russa, durante a sua estada na União Soviética nos anos de 1922 e 1923 certamente conheceu as primeiras experiências da educação pós-revolução. Posteriormente, quando estava na prisão, as correspondências com os seus familiares que viviam na União Soviética tratavam de questões educacionais, não apenas de seus filhos Délio e Giuliano, mas aquelas ligadas às instituições escolares e sobre as diretrizes pedagógicas da educação socialista. Ademais, seus escritos da juventude registram vários argumentos que questionam a forma burguesa de educar os homens.

² Krupskaya, elaborou o primeiro plano de educação da União Soviética depois da Revolução de 1917; Makarenko, elaborou um programa educativo em que destacava que o processo educativo devia ser feito pelo coletivo; Blonsy, enfatizava que a união entre a educação e a produção material conduziria ao “novo” homem; Lunatcharski, foi o organizador da escola soviética, responsável pela transformação legislativa da escola russa e pela criação dos sistemas de ensino primário, superior e profissional. Ver: GADOTTI, Moacir. *A história das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

Seus argumentos a respeito do trabalho como princípio educativo estão baseados no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento emerge apenas como uma das dimensões desse processo. Assim, nas críticas que ele fez à organização escolar burguesa, ou seja, ao caráter eminentemente dual da educação que, de um lado formava especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, formava técnicos (instrumental e prático), revelou que a escola definia a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses imediatos da sociedade industrial.

Sua crítica estendeu-se também ao ilusório princípio democrático das escolas profissionalizantes, porquanto o crescimento destas, era visto como mecanismo que aumentava a participação dos trabalhadores nas esferas das decisões políticas. Contudo, segundo Gramsci, isso não ocorria, pois as escolas profissionalizantes consistiam num processo de crescente degeneração e faltava-lhes um princípio formativo que articulasse a qualificação técnica e a preparação política e social.

Gramsci denunciava ainda que a escola tradicional formava a nova geração dos grupos dirigentes. Porém, chamava atenção para a necessidade de se compreender que “[...] não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social a um tipo de escola [...]” (GRAMSCI, 1968, p.136). A marca social é dada pelo fato de que “[...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função, tradicional, diretiva ou instrumental [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 136). A escola, dizia Gramsci, não pode ser socialmente qualificada ou discriminante, mas deve conduzir a educação de modo que todo indivíduo possa tornar-se dirigente.

Para destruir esta trama, Gramsci (1968), propõe a *escola unitária*, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Esta escola deve fundamentar-se na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial.

Nessa perspectiva, Manacorda (2000) esclarece que, para Gramsci, o trabalho é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, ou seja, insere-se no ensino pelo

conteúdo e pelo método. Portanto, o trabalho é concebido como um processo que permeia todo ser humano e constitui sua especificidade, sem limitar-se às atividades laborativas, mas à produção de todas as dimensões da vida humana (KOSIK, 1995).

Para Kosik, situar o trabalho humano na esfera da necessidade e da liberdade implica reconhecer a inseparabilidade entre essas duas esferas, pois considera a “[...] especificidade do trabalho como agir humano que não abandona a esfera da necessidade, mas ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade humana [...]” (1995, p. 207). Assim sendo, acrescenta esse autor, o agir humano objetivo que transforma a natureza e nela inscreve significados, “[...] é um processo único, cumprido por necessidade e sob pressão de uma finalidade exterior, mas que ao mesmo tempo realiza os pressupostos da liberdade e da livre criação”. (KOSIK, 1995, p. 208).

Desse modo, pode-se inferir que, na perspectiva gramsciana, o trabalho moderno é o princípio educativo somente enquanto materializa o momento histórico da liberdade humana. Contudo,

[...] não se trata apenas da emancipação do homem entendido no seu sentido genérico e abstrato, trata-se também e principalmente, da emancipação dos indivíduos concretos, da produção de uma nova forma de individualidade que permita a liberação de todas as potencialidades humanas. (RUIZ, 2002, p. 27).

Portanto, para Gramsci é a liberdade concreta e universal do homem o verdadeiro e último sentido do princípio educativo. Assim sendo, a escola que se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico não deixará de ser escola, mas se concretizará como uma escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista. Nessa perspectiva, Gramsci propõe a criação de uma instituição formativa de cultura desinteressada³ que substitua o fulcro pedagógico do ensino tradicional do grego e do latim (a civilização antiga e a lógica gramatical) por um novo fulcro pedagógico, ou seja, pela civilização moderna do trabalho industrial através do estudo da técnica - ciência - (tecnologia) à luz da história do trabalho (NOSELA, 1992).

³ De acordo com Nosela, a expressão cultura desinteressada utilizada por Gramsci conota horizonte amplo de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Assim, a cultura desinteressada é profunda, universal e coletiva e interessa a todos os homens. Ver: NOSELA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Essa instituição é denominada por Gramsci (1968) de escola única ou unitária⁴ inicial de cultura geral, humanística, com justo equilíbrio entre a capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar e de operar intelectualmente, e deve formar homens onilaterais, que possam se inserir nas atividades sociais após terem sido elevados a certo grau de maturidade de criação intelectual e prática. Essa escola, dizia Gramsci, deve integrar as funções e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual e deve se apresentar ao mesmo tempo como escola de cultura e de trabalho, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa.

Para Gramsci, a escola unitária deveria funcionar em estreita relação com a vida coletiva. Assim, dizia ele:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p. 125).

Nesse sentido, Manacorda (2000) lembra que a participação real do trabalho como processo educativo nas transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos seja um mero recurso didático, mas sim inserção real no processo produtivo social, isto é, vínculo efetivo entre as estruturas educativas e as estruturas produtivas.

Na proposta educacional de Gramsci a escola unitária seria destinada aos jovens até os 18 anos e deveria resgatar o princípio da cultura desinteressada, específico da escola humanista ou de cultura geral, e o integrar com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, ou seja, com o trabalho técnico-profissional. Somente após os 18 anos (o que corresponde ao término do 2º grau) o princípio da cultura formativa desinteressada perderia a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva. Nessa fase é que a escola tomaria o caráter eminentemente profissionalizante que seria a universidade (destinada ao ensino das profissões intelectuais) ou a academia (destinada ao ensino das profissões práticas).

⁴ No livro “*Os intelectuais e organização da cultura*”, Gramsci diz que “a escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar”. Ver: GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 118-127

2 A integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: algumas experiências em curso

As atuais experiências de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico iniciaram-se a partir de 2003, quando as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério de Educação foram coordenadas por técnicos e assessoradas por pesquisadores que acreditavam na perspectiva de um governo democrático e popular com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, para a Presidência da República.

Nessa perspectiva, foram realizados alguns seminários nos quais participaram representantes da sociedade civil e de órgãos governamentais, com o objetivo de debater mudanças na Política do Ensino Médio e da Educação Profissional, bem como buscar sugestões para a minuta do decreto que revogaria o Decreto nº. 2.208/1997.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2004), ao longo de 2003 foram realizados dois seminários, o primeiro, em maio foi denominado *Seminário Nacional sobre o Ensino Médio e Educação Tecnológica*, que teve como objetivo o debate das concepções da Educação Média e Tecnológica e sua relação com a Educação Profissional, tendo como base o aprofundamento de temas como: conhecimento, trabalho e cultura; o segundo foi realizado em junho, denominado *Seminário Nacional de Educação Profissional- Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*, cuja estratégia era a produção de um documento-base sobre a temática. A partir dos debates, foi elaborado um documento intitulado *Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*.

Depois desses eventos de que participaram instituições científicas, educadores/pesquisadores, entidades de classe, instituições de ensino, representantes dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego e outros órgãos do governo, Sistemas Estaduais de ensino, Sistema S e parlamentares, foram elaboradas três minutas do novo decreto que revogou o Decreto 2.208/1997. Na primeira, foram incorporadas 30 sugestões das instituições, dos educadores, dos pesquisadores e parlamentares; na segunda e na terceira, os conceitos de caráter opinativo foram suprimidos a fim de que a minuta ficasse mais sintética.

Dentre as concepções defendidas pelos diversos participantes, três posições foram evidenciadas: a primeira expressava a idéia de que cabia apenas revogar o Decreto nº.

2.208/1997 e pautar a política de Ensino Médio e Educação Profissional de acordo com a LDB 9.394/1996, pois efetivar mudanças por decreto seria dar continuidade aos métodos impositivos do governo anterior. A segunda posição defendia a manutenção do Decreto nº. 2.208/1997 e a terceira advogava a idéia de que era necessário revogar o Decreto nº. 2.208/1997, substituindo-o por outro, porém reconhecia que a mera revogação não seria suficiente para garantir a implementação de uma concepção integrada entre o Ensino Médio e Educação Profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2004).

Segundo Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005b) esperava-se que a promulgação de um novo decreto iria se constituir num dispositivo transitório, que garantisse ao mesmo tempo a pluralidade de ações nos sistemas e instituições de ensino e a mobilização da sociedade civil em torno do assunto, entretanto, isso se deu de forma tímida. A proposta de integração entre a educação básica e a profissional fragmentou-se.

Essa fragmentação foi iniciada internamente no próprio Ministério da Educação que foi reestruturado e colocou o ensino médio sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e o ensino técnico sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ademais, algumas medidas tomadas pelo MEC deixaram “[...] claro que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1091).

Antes da reorganização do MEC a integração do ensino médio com a educação profissional fora pensada sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. Para tanto, a equipe que defendia esses princípios propôs que deveria ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação- CNE uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Mas o que ocorreu, de fato, foi a homologação do Parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica do CNE e da Resolução nº 01/2005 que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE tanto para o Ensino Médio como para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas respectivamente em 1998 e 1999, em conformidade com as disposições do Decreto nº 5.154/2004.

O parecer CNE/CEB nº 39/2004 estabelece que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, para a Educação Profissional e para os cursos superiores de tecnologia definidas pelo CNE “[...] continuam válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004. Elas não

perderam sua validade, uma vez que regulamentam os dispositivos da LDB em plena vigência [...]” (BRASIL, 2004, p.3). Nesse sentido, ao ratificar a vigência e validade das diretrizes acima citadas o MEC demonstrou concordância com seus princípios, reduzindo de certa forma, o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b)⁵.

Se o parecer CNE/CEB nº 39/2004 ressalta que para implantar a integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico de acordo com o disposto no Decreto nº 5.154/2004 é necessária uma nova e atual concepção político-pedagógica, por que o MEC manteve as mesmas diretrizes que já vinham sendo alvo de questionamentos e críticas?

Segundo Frigotto; Ciavatta e Ramos, a demonstração de que não existe

[...] nova “concepção” pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida *simultaneamente* e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da independência entre cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto nº 5.154/2004. (2005b, p. 1094).

A novidade do Parecer CNE/CEB nº 39/2004 que foi incorporada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, foi a inclusão de um parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 03/98 com a seguinte redação:

§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas:

- I- integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II- concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e

⁵ Frigotto et al lembram que na disputa pela revogação do Decreto n. 2.208/1997 por um novo decreto, o sentido do texto que dispunha sobre a necessidade de se observar os objetivos contidos nas diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo conselho Nacional de Educação (Decreto nº 5.154/2004, inciso I do artigo 4º) não estava na manutenção das diretrizes vigentes, mas sim na perspectiva de novas diretrizes que deveriam ser exaradas posteriormente, mediante debate com os sistemas e as instituições de ensino e ampla participação docente. Ver: FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Educação & Sociedade*. v. 26 n.92. Campinas out. 2005 p. 1094.

III- subsequente, oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio.

O parecer CNE/CEB nº 39/2004 reconhece a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos, porém estabelece que os conteúdos do ensino técnico e da educação profissional são de natureza distintas. Desse modo, o currículo *integrado* torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais diversas de formação: cidadania, mundo do trabalho, trabalho intelectual e técnico-profissional.

Mesmo que a separação entre a formação geral e a formação técnica não tenha sido resolvida com a promulgação do Decreto nº. 5.154/2004 algumas tentativas de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional vêm sendo construídas sob duas perspectivas: iniciativas de gestores de políticas públicas educacionais que compreendem que a educação profissional foi a modalidade de ensino mais atingida com as reformas na educação e iniciativas que tentam se adequar ao disposto no Decreto nº 5.154/2004.

Da primeira perspectiva destacam-se as experiências do Estado do Espírito Santo e do Paraná. Em agosto de 2004, foi firmada parceria entre o MEC e a Secretaria de Educação do Espírito Santo para a implementação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional em quatro anos de escolarização. Segundo Ferreira e Garcia (2005), foi definido um projeto-piloto em 17 escolas das 190 que compõem a rede estadual de Ensino Médio, porém o projeto foi abortado em janeiro de 2005, em virtude da difícil articulação com o MEC e da mudança do secretário de Educação, o que redirecionou os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos. Das 17 escolas, somente uma deu início à formação por conta própria, porém “sem a perspectiva político-pedagógica baseada na formação omnilateral do sujeito”. (FERREIRA e GARCIA, 2005p. 159).

No Paraná, a partir de 2002, as iniciativas da Secretaria de Educação e do Departamento de Educação Profissional foram desencadeadas mediante uma série de ações - seminários, formação continuada dos professores, melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos de ensino - no sentido da implantação de cursos de Ensino Médio com organização curricular integrada à Educação Profissional em nível técnico. Assim, a partir de 2004, essa proposta foi implantada em 71 escolas, sendo: 15 que ofertam cursos do setor primário – área Agropecuária/Florestal; 5 que ofertam cursos do setor secundário- área Eletromecânica/Química; 6 que ofertam cursos do setor terciário- área

Comunicação e Artes/Informática/Administração da Confeção/Meio Ambiente e nas 45 que ofertam cursos na modalidade Normal em nível médio para a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (FERREIRA e GARCIA, 2005).

Para Ferreira e Garcia (2005), esse é apenas o primeiro passo para estabelecer um processo de mudança de práticas organizacionais, pedagógicas e, principalmente, de concepção de currículo e ensino, que, por sua vez, demandam recursos financeiros. O mais importante, porém, é o fortalecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos que defendem a articulação entre a formação geral e a formação técnica e que proporcione aos jovens a possibilidade de lutar pelos espaços no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos.

Na segunda perspectiva, merecem destaque as ações do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará- CEFET/CE, e da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão- SEDUC-MA. No CEFET/CE a partir de 2006, foram implantados cursos técnicos integrados para alunos que concluíram o Ensino Fundamental. Dentre os cursos, ofertados serão citados alguns aspectos do Curso Integrado de Mecânica Industrial, cuja proposta pedagógica obedece ao disposto no Decreto nº. 5.154/2004 e visa a formar profissionais técnicos de nível médio com a competência a técnica, ética e política e elevado grau de responsabilidade social, domínio do saber-fazer e gerenciador dos processos produtivos, utilizando técnicas, métodos e procedimentos que garantam a produtividade dos processos industriais na área de mecânica (CEFET/CE 2006).

O curso tem a duração de quatro anos, com uma carga horária de 3.560 horas, das quais serão acrescidas mais 400 horas para o estágio obrigatório. No final do curso, será concedido o diploma com a Habilitação de Nível Médio-Técnico em Mecânica, “com as competências e habilidades previstas no perfil do aluno” (CEFET/CE, 2006 p. 8), a serem desenvolvidas no decorrer de todo o processo de formação integrada nos níveis da Educação Básica e da Educação Profissional.

Na SEDUC-MA, em 2005, começaram os estudos para a implantação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Em 2006 foi iniciada uma experiência em 07 escolas, sendo 04 da Capital e 03 do restante do Estado. Nas escolas da Capital, foram implantados os cursos de Técnico de Enfermagem, Gestão e Empreendedorismo, Turismo e Hospitalidade e Técnico em Eletrônica. Nas outras, foi implantado o curso de Técnico

Agropecuário nas Escolas Casa Familiar Rural em 03 municípios: Sucupira do Norte, Açailândia e Lago do Junco.

Nas escolas da Capital os cursos têm a duração de 03 anos, sendo que a partir do 2º ano funcionam em tempo integral. O curso Técnico em Agropecuária funciona nos três turnos, considerando que foi organizado de acordo com os pressupostos da Pedagogia da Alternância, ou seja, mediante a combinação de atividades na escola e na comunidade. Nesse caso os alunos passaram 15 dias na escola em regime de internato e 15 dias na comunidade, realizando atividades de intercâmbio, observação, investigação e intervenção em projetos comunitários.

Ainda não há elementos que possam permitir uma análise aprofundada sobre experiências aqui apresentadas, mas chama-se a atenção para o fato de que é importante de que qualquer proposta de integração curricular entre essas duas modalidades de ensino deve atentar para alguns aspectos delineados em Ramos (2005): problematizar os fenômenos como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los, em múltiplas perspectivas; explicitar teorias e conceitos para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foram problematizados; situar os conceitos como conhecimento de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Há de se destacar ainda, que, se em termos legais o Decreto 5.154/2004 permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada, na prática, essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios, bibliotecas, bem como professores e demais profissionais preparados e em constante formação e, sobretudo, garantia de financiamento, pois a falta de recursos dificulta o funcionamento dos cursos em dois turnos.

Na experiência desenvolvida no Estado do Maranhão, constatou-se que algumas escolas estão funcionando apenas em um turno. Além disso, existem cursos que estão sem disciplinas, pois os professores contratados têm a formação técnica, mas não possuem a pedagógica.

O depoimento de uma professora de uma das escolas da capital em que foi implantado o Curso Integrado de Técnico em Enfermagem expressou a seguinte preocupação:

“Os alunos estão com muito interesse e motivados, mas fico preocupada com a demora da instalação do laboratório, os materiais que vieram não estão de acordo com as especificações e as necessidades do curso, a questão do estágio ainda não foi resolvida [...]. Os alunos já estão no segundo ano e já têm aulas nos dois turnos, e até hoje o problema da alimentação que estava prevista no projeto ainda não foi resolvido. Eles trazem lanches para poderem ficar os dois turnos. Isso me preocupa, tenho receio que eles desistam do curso. Dos 46 que iniciaram em 2006, agora no início de 2007 só já tem 36”.

No caso dos cursos de Técnico em Agropecuária, além das dificuldades expostas acima, registra-se a falta de professores com disponibilidade para trabalhar em dois turnos, pois, conforme já foi explicitado, esse curso tem um aspecto diferencial que é a pedagogia da alternância e os professores devem ficar durante 15 dias trabalhando em tempo integral.

Quanto ao CEFET-CE percebe-se que a implantação do ensino médio integrado visa atender ao disposto no Decreto nº 5.154/2004, sem uma perspectiva de confronto com a pedagogia das competências e de enfrentamento das forças empresariais que definem a política da educação profissional brasileira. Ou seja, essa proposta cai na tentação dos reparos institucionais formais, aprisionando-se no círculo vicioso institucionalmente articulado à lógica do capital (MESZÁROS, 2005).

Para ilustrar o exposto acima, torna-se imperativo um excerto do texto que trata da organização curricular do Curso Integrado de Mecânica Industrial:

O perfil profissional requerido pelo mercado é o de pessoas que tomem iniciativas, assumam responsabilidades, tenham capacidade para utilizar instrumentos e equipamentos sofisticados e inteligentes, estejam preparados para o trabalho em equipe e que tenham capacidade de planejar e executar projetos complexos. E mais, sejam capazes de aprender novos conhecimentos e adquirir atitudes positivas e eficazes. Estejam abertas às contínuas transformações e diferentes formas de organização do trabalho, de identificarem problemas e encontrarem soluções para esses problemas. (CEFET/CE, 2006, p. 5).

Aqui estão subjacentes as noções de competência e empregabilidade com vistas à adequação do trabalhador às demandas da chamada produção flexível, pois o currículo por competências proposto, embora apresente uma idéia de integração, enfatiza a mobilização de saberes - competências - necessários para a resolução eficaz dos problemas surgidos no processo produtivo e para o exercício de atividades profissionais

segundo as exigências do mercado. Em outras palavras, essa organização curricular baseia-se no princípio do *aprender a aprender* que coloca à educação a função de atender às exigências do processo de reprodução e valorização do capital.

Diante disso, cabe o alerta de Duarte ao ressaltar que, quando educadores apresentam o *aprender a aprender* como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante que se atente para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com a busca de transformações radicais na realidade social, “[...] mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital”. (2001, p. 42).

A situação apresentada pelas experiências cearense e maranhense não impede a tentativa de construção de uma integração entre a formação geral e a profissional, pois

[...] ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino- mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44).

Desse modo, se essa integração proposta é uma necessidade histórica, mesmo sob os fundamentos da educação burguesa, pode-se ter elementos para efetivar o Ensino Médio na perspectiva unitária apontada por Gramsci, sem esperar que as condições objetivas estejam dadas, mas plantando as sementes de uma educação integral, sem esperar por soluções formais, conforme expressou um professor:

“A educação deve ser integrada: geral e profissionalizante, pois ambas são importantes, já que preparam o aluno para o mercado de trabalho e para o ingresso no curso superior”

Contudo, deve-se ter cuidado com as propostas e experiências de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, pois elas podem dar continuidade à dualidade: formação propedêutica/preparação profissional, sob mecanismos disfarçados de integração, apenas para cumprir os dispositivos legais. Ou ainda, sob a máscara dos discursos eloqüentes favoráveis à formação integral do homem, fortalecer a perspectiva do capital, no sentido de formar o trabalhador para

adequar-se às novas exigências impostas pelas empresas, às imprevisibilidades do mercado ou para criar sua própria estratégia de emprego.

3 Considerações finais

Diante do exposto convém ressaltar-se que a integração entre o ensino médio e o ensino técnico deve pautar-se na perspectiva da escola unitária apontada por Gramsci, o que requer uma educação geral que se torne parte inseparável da educação profissional, e que o trabalho seja o princípio educativo na perspectiva de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, para formar, na expressão de Gramsci, homens que possam atuar como dirigentes e não apenas como dirigidos.

Logo, nesse processo de tentativas e experiências de integração entre o ensino médio e ensino técnico o que está em jogo não é apenas a modificação de aspectos legais da política educacional, mas a própria reprodução das relações sociais que contribui para perpetuar a concepção de mundo baseada na sociedade do mercado (MESZÁROS, 2005).

Por conseguinte, a articulação ou integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico passa a ser um desafio político-pedagógico constante, uma vez que implica na superação da estrutura dual que sempre marcou historicamente a educação brasileira, em particular o ensino médio e, assim sendo, implica também na superação da dualidade de classes.

Todavia, se essa integração é uma necessidade histórica e social, mesmo sob a concepção burguesa de educação, não se descarta aqui os elementos para efetivar um ensino médio na perspectiva da unitariedade proposta por Gramsci. Assim, mesmo que o ensino médio integrado não se confunda como ensino politécnico, tecnológico e unitário, tendo em vista que a realidade não o permite, não obstante poderá conter os germes de sua construção, à medida que se deve lutar para resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho em suas possibilidades criativas e emancipatórias (MESZÁROS, 2005).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

_____. *Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio*. Brasília: MEC, 2004, disponível em <http://www.mec.gov.br.ensmed.artigo.doc>.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico*. MEC/SEMTEC. Brasília, 2000.

_____. *Decreto 2.208/1997*. Disponível em <http://mec.gov.br>. acesso em março de 2003.

_____. *Decreto 5.154/2004*. Disponível em <http://mec.gov.br>. acesso em março de 2005.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ. *Curso integrado de mecânica industrial*. Fortaleza: CEFET/CE, 2006.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o 'aprender a aprender'*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Educação & Sociedade*. V 26 nº 92. Campinas: UNICAMP/CEDES, 2005b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA. *Subsídios para o retorno às contribuições da*

instituições da sociedade civil e política na construção da versão final da minuta do decreto que revoga e substitui o Decreto Lei 2.208/97. Rio de Janeiro, 2004. (Digitado)

GADOTTI, Moacir. *Histórias das idéias pedagógicas*. São Paulo: Atlas, 1995.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21 n. 70 p. 15-39, 2000.

MANACORDA, Mário. *Marx e a pedagogia moderna*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. *Plano de implantação do ensino médio intergrado-* versão preliminar. São Luís: SEDUC, 2006.

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

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

NOSELA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

RUIZ, Erasmo M. *Indivíduo, trabalho e educação*. UFC. Fortaleza, 2002 (Tese de Doutorado).

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação*. São