

DANTE HENRIQUE MOURA

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

1ª edição



Coleção Formação Pedagógica
Volume III

DANTE HENRIQUE MOURA

**TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

1ª edição

Curitiba

IFPR-EAD

2014

Coleção Formação Pedagógica

Volume III

Prof. Irineu Mario Colombo

Reitor

Ezequiel Westphal

Pró-Reitoria de Ensino – PROENS

Gilmar José Ferreira dos Santos

Pró-Reitoria de Administração – PROAD

Ezequiel Burkarter

Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação – PROEPI

Neide Alves

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e assuntos Estudantis – PROGEPE

Valdinei Henrique da Costa

Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PLOPLAN

Fernando Amorim

Diretoria Geral EAD

Marcos Antonio Barbosa

Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão EAD

Sandra Terezinha Urbanetz

Coordenação do Curso Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional

Ester dos Santos Oliveira

Coordenação de Design Instrucional

IFPR – 2014

M929t Moura, Dante Henrique.

Trabalho e formação docente na educação profissional [recurso eletrônico] / Dante Henrique Moura. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3).

ISBN 978-85-8299-029-2

1. Ensino profissional. 2. Professores - Formação. I. Título. II. Série.

CDD 370

Catálogo na fonte: Taís Helena Akatsu – CRB-9/1781

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO.....	6
APRESENTAÇÃO DA OBRA.....	8
CAPÍTULO I.....	13
Formação humana e natureza do trabalho docente	
CAPÍTULO II.....	43
A educação profissional como espaço de trabalho docente	
CAPÍTULO III.....	72
Especificidades das instituições e da formação docente no campo da educação profissional	
REFERÊNCIAS.....	105

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção Formação Pedagógica surgiu para atender ao Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional oferecido pelo EaD do Instituto Federal do Paraná no ano de 2012. Esse Curso se desenvolve a partir da demanda de formação dos docentes que atuam na Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio pautado nas discussões atuais para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica - EPT visando oferecer formação pedagógica aos docentes atuantes na educação profissional, mas que não possuem formação específica em cursos de licenciatura. Isso a partir de uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, no intuito de promover um ensino pautado na valorização do ser humano, em detrimento à centralidade das relações de mercado que historicamente permeou o ensino de nível técnico.

Essa preocupação encontra-se expressa na LDB, ao apontar a necessidade de formação em nível de licenciatura para a atuação na educação básica; no Documento da SETEC/MEC intitulado Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2004), o qual defende que “a formação de docentes da educação profissional e tecnológica deve ser implementada de forma que esteja envolvida com o fortalecimento do pensar crítico, criativo, com uso e entendimento da tecnologia comprometida com o social” (p. 50); e nas diversas publicações de estudiosos da área.

Nesse sentido, embora em vigência, a Resolução CNE/CEB 02/97, que trata dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível Médio, encontra-se em defasagem frente às discussões atuais, tanto na carga horária proposta quanto na habilitação para disciplinas, conforme indica o Parecer CNE/CP nº 05/2006. Vale ressaltar que a referida resolução foi promulgada com vistas a atender a uma situação emergencial de formação de professores que naquele momento o país vivia, cabendo hoje se pensar em novos referenciais para a formação de professores adequados ao contexto atual.

De acordo com a LDB, a formação de professores para a educação básica deve se realizar em cursos de licenciatura ou equivalentes. A Educação Profissional de nível Médio, por situar-se no nível da educação básica, abarca a exigência de professores licenciados para atuação em seus cursos. No entanto, o país vive, historicamente, a realidade de falta de profissionais capacitados para atuar nas diferentes etapas da educação básica, o que implica na atuação de profissionais sem a formação necessária, em muitos

contextos, ou na formação aligeirada de profissionais para a atuação nesse nível, comprometendo a qualidade do ensino.

A partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, a demanda por professores para atuar em curso de educação profissional de nível médio cresceu consideravelmente, fazendo-se necessário cada vez mais a oferta de cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas, os quais possuem formação, na maioria dos casos, em cursos de bacharelado ou tecnológicos. Nesse sentido, torna-se urgente a oferta de cursos dessa natureza para suprir essa necessidade e ao mesmo tempo garantir a qualidade dessa formação.

Essa é a realidade do IFPR, assim como de muitas instituições de educação profissional de todo o país. Esse fato pode ser compreendido, historicamente, pela negligência das políticas educacionais em relação à formação docente para os cursos de ensino profissionalizante, configurada pela dualidade do ensino no Brasil que conduziu o ensino técnico a uma posição subalterna no sistema educacional, realidade que aos poucos tem se transformado em função dos investimentos federais junto à educação Profissional.

Diante desta realidade e com base nas normativas legais, a oferta de cursos de formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional justifica-se pela necessidade de formar profissionais capacitados para atuar nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, nas disciplinas correspondentes a sua área de formação, atendendo às especificidades dos sujeitos que participam dos cursos de educação profissional.

Agora essa Coleção vem a público com o objetivo de auxiliar a formação dos professores que atuam na Educação Profissional dada a importância fundamental que tem o trabalho formativo do professor nesse âmbito educacional.

Sandra Terezinha Urbanetz
EaD - IFPR

APRESENTAÇÃO DA OBRA

A obra intitulada: Trabalho e formação docente na educação profissional é o terceiro volume da Coleção Formação Pedagógica foi desenvolvida a partir dos resultados de minhas próprias pesquisas bibliográficas e empíricas, dos trabalhos resultantes de orientações concretizadas ao longo dos últimos anos, assim como do diálogo com trabalhos de outros pesquisadores que também dedicam sua obra, completamente ou em parte, ao campo trabalho e educação, particularmente no que concerne à educação profissional e suas imbricações com a educação básica, incluindo a formação docente para esse campo.

Desse modo, ao longo do texto reflete-se sobre como o profissional docente se constitui como tal, com ênfase no campo da educação profissional. Em primeiro lugar, é fundamental compreender que a constituição do professor não é fruto apenas de sua formação inicial e/ou continuada. Tampouco, depende apenas da disciplina em que atua ou ainda da(s) escola(s) em que trabalha. Na verdade, todos esses elementos estão imbricados entre si e com outros que formam a totalidade social na qual estão imersos os professores.

Nessa totalidade social tem papel crucial a racionalidade hegemônica na atual sociedade: o capitalismo de cunho neoliberal que transforma tudo em mercadoria, inclusive, direitos sociais básicos como saúde, segurança pública e educação; que, ao mesmo tempo, se alimenta da extrema desigualdade social e dela nutre, ao potencializar a exacerbação da competitividade. Essa racionalidade, que tem como um de suas importantes premissas a naturalização da ideia de que nem todos podem ter acesso aos bens materiais, imateriais, culturais etc. produzidos pela humanidade, impulsiona a escola a formar pessoas cada vez mais competitivas para que possam fugir do grupo dos excluídos e fazerem parte do seletivo grupo dos incluídos; que tenham amplo domínio sobre como saber fazer muitas coisas diferentes; que sejam empreendedores e tenham empregabilidade.

Isso porque faz parte dessa racionalidade o fato de que não há emprego para todos, logo é necessário ser o mais empregável possível, mas se mesmo com esse atributo não há espaço para todos, tal fato é naturalizado, sendo o empreendedorismo colocado como a solução para a sobrevivência individual. É o diferencial competitivo!

O professor tem papel fundamental nesse processo. É estratégico, pois para atuar na formação humana segundo essa perspectiva é necessário que esse profissional tenha certo grau de adesão ao projeto do capital.

Contraditoriamente, essa mesma lógica também exige do professor maior acesso ao conhecimento e, em decorrência, certa intelectualização. Essa característica intrínseca da função docente dificulta a separação entre esse trabalhador e o produto do seu trabalho, lhe confere certa autonomia intelectual, contribuindo para a possibilidade de uma ação contra hegemônica quando no exercício de sua função - atuar na formação de outros trabalhadores.

Para isso é fundamental que o professor se assuma como integrante classe trabalhadora e, a partir desse referencial, estando munido da competência técnica em determinada área do conhecimento de forma relacional com as demais áreas, do saber ensinar e com o compromisso ético-político com a formação da classe trabalhadora, à qual ele tem a consciência de pertencer, poderá efetivamente atuar em uma perspectiva contra hegemônica. Ou dito de outra maneira, poderá contribuir para a formação de sujeitos emancipados e autônomos e, portanto, de trabalhadores que também possam ser dirigentes.

Essa não é uma tarefa fácil. Ao contrário, a racionalidade hegemônica proveniente da pedagogia do capital opera forte e organizadamente em sentido contrário, pois é uma ameaça à sua lógica estruturante. É em meio a essas e outras contradições que se constitui o profissional docente.

Neste texto, sem ânimo de exaurir a problemática em questão, objetiva-se analisar algumas dessas contradições sinalizando algumas possibilidades de estratégias contra hegemônicas no exercício da função de professor.

Para isso, a obra está organizada em três capítulos. No primeiro, **Formação humana e natureza do trabalho docente**, discute-se a formação na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, a partir de autores como Marx, Gramsci, Frigotto, Kuenzer, Saviani, Ciavatta dentre outros. Assume-se a concepção de formação humana integral ou omnilateral, na perspectiva da politecnia, como aquela que contribui para formar sujeitos emancipados, independentemente da origem socioeconômica, e que essa deve ser a utopia a se buscar. Não obstante, compreende-se que na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas e da sociedade brasileira em geral, faltam as condições materiais concretas para viabilizar esse tipo de formação de forma universal, laica, igualitária e com qualidade socialmente referenciada para todos, face à extrema desigualdade social e econômica que hoje impera.

Nessa direção, defende-se que, na última etapa da educação básica, para a “travessia” em direção à utopia já delineada um tipo de ensino médio

que garanta a base unitária da formação humana integral, omnilateral ou politécnica de forma integrada a uma formação profissional técnica de nível médio, visando atender não aos interesses do capital por mão de obra qualificada, mas aos interesses e necessidades das juventudes e dos adultos das classes populares, pode se constituir em uma boa ponte.

Nesse capítulo inicial de forma imbricada à concepção de formação que, segundo o referencial adotado, interessa à classe trabalhadora, também se discute a natureza do trabalho docente. Parte-se da indagação se o professor é ou não um trabalhador. A pergunta comporta respostas distintas. Se trabalhador é aquele que desenvolve uma atividade diretamente produtiva, produtora de mercadoria, o professor não está incluído nessa categoria. Mas, ao considerar trabalhador aquele cuja atividade laboral está imersa na relação de compra e venda da capacidade de realizar determinada atividade, mediante um contrato de trabalho, ou seja, em uma condição de assalariamento, o professor integra a classe trabalhadora. Assume-se como pressuposto a segunda resposta: a condição de trabalhador do professor. É a partir dessa condição de integrante da classe trabalhadora que se desenvolve a análise sobre a natureza do trabalho docente.

No segundo capítulo, **A educação profissional como espaço de trabalho docente**, a discussão já está centrada de forma mais específica no campo da educação profissional. O objetivo central do capítulo é contribuir para o debate teórico-prático e político em torno da educação profissional, a fim de que o docente dessa esfera educacional possa compreender intensamente o seu campo de atuação, as correlações de forças existentes e as disputas inerentes a esses processos.

Inicia-se o capítulo discutindo os limites e possibilidades da educação profissional e da docência nesse campo no marco dos projetos societários que estão em disputa: o do capital e o de sua superação.

Como exemplo dessas disputas, faz-se uma recuperação histórica de vários movimentos contraditórios ocorridos nos últimos anos no âmbito da educação profissional e do ensino médio. Os efeitos dessas contradições repercutem tanto sobre as ofertas educacionais como na formação e no trabalho docente, limitando as possibilidades de materializar a concepção de formação integral dos estudantes e dos professores do ensino médio e da educação profissional.

Nessa perspectiva, destaca-se a legislação que trouxe a possibilidade de integração entre a educação profissional e o ensino médio e as ações dela decorrentes, a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e para o Ensino Médio (DCNEM), além do Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação e a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Toda a análise tem o fim de proporcionar elementos para que o docente possa se posicionar de forma contra hegemônica, colaborando na construção e materialização de políticas públicas duradouras e coerentes com as necessidades dos sujeitos da educação profissional e da sociedade brasileira.

No terceiro capítulo, intitulado **Especificidades das instituições e da formação docente no campo da educação profissional**, a lente está voltada mais para o interior das instituições de educação profissional e para a formação docente nessa esfera da educação, seja ela inicial ou continuada.

Desse modo, discutem-se as concepções de instituições de educação profissional e de formação docente coerentes com a perspectiva de desenvolvimento socioeconômico voltado para a construção de uma sociedade igualitária, ou seja, uma proposta contra hegemônica.

Inicialmente, analisa-se o papel das instituições de educação profissional para que sua atuação possa ser produtiva socialmente, partindo-se da explicitação de alguns desafios que enfrentam essas instituições. Considera-se que o mais estrutural deles consiste em encontrar uma adequada equação para o seu financiamento.

Também se ressalta que as discrepâncias de oportunidades, de nível de escolarização e conhecimentos, de experiências profissionais, de origem socioeconômica, de faixa etária etc. dos distintos grupos sociais que buscam ou poderão buscar essas escolas, constituem-se em outro grande desafio.

Essa diversidade é demonstrada, ao se evidenciar que nas instituições públicas de EP, por exemplo, os cursos técnicos podem ser oferecidos nas formas integrada, concomitante e subsequente, para adolescentes e para o público da EJA. No caso da rede federal de EP, essa diversificação é ainda maior, pois há os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, que podem receber como estudantes desde neoleitores até profissionais graduados ou pós-graduados, além dos cursos superiores de tecnologia. Além disso, fora do âmbito da EPT, essas instituições veem atuando em cursos de licenciatura para a educação básica e na pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Explicita-se que essa diversificação tem forte repercussão sobre o trabalho docente e sobre a demanda por formação específica para atuar em cada uma das distintas ofertas educacionais, sendo que em muitos casos o

mesmo docente é convocado atuar em vários desses cursos ao mesmo tempo.

Na parte final desse capítulo discute-se, então, a formação do docente da educação profissional. Parte-se da necessidade de considerar duas grandes dimensões: a formação na área de conhecimentos específicos, adquiridos na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente, *stricto sensu*; a formação pedagógica, incluindo, as especificidades da EP. É sobre essa última dimensão que se centra a discussão.

Inicialmente, faz-se uma categorização sobre a diversidade de sujeitos que atuam como docente na educação profissional, muitos dos quais não são formados como professores. Nesse sentido, identificam-se quatro grupos, embora sejam distintos são igualmente significativos: os profissionais não graduados que atuam na EP; os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na EP; os licenciados em disciplinas da educação básica que atuam na EP; os que ainda se formarão.

Para cada um desses grupos discutem-se suas especificidades e possibilidades formativas. Adota-se, sempre, como referência um tipo de formação que lhes permita, por meio do trabalho, contribuir para a formação de sujeitos que tenham competência técnico-científica, condição necessária para a produção material da vida; que compreendam as relações sociais e de produção numa perspectiva sócio-histórico-crítica; e que tenham compromisso ético-político com os interesses da classe que vive do próprio trabalho e, em consequência, de sua formação enquanto cidadãos emancipados.

Feita essa breve apresentação do texto, convidamos-lhe a navegar por seus capítulos, seções e subseções no sentido de refletir sobre a sociedade, o trabalho, a educação, a escola, a formação e o trabalho docente, especialmente no campo da educação profissional, considerando a realidade vigente - e suas contradições - e o que se quer buscar como utopia a ser alcançada.

Dante Henrique Moura

Natal, janeiro de 2013.

CAPÍTULO I

Formação humana e natureza do trabalho docente

Para iniciar esse trabalho sobre como se constitui o docente, especialmente, no campo da educação profissional faz-se necessário, de forma prévia, explicitar, as dimensões essenciais que integram a totalidade social na qual está imerso o profissional professor. Assim, compreende-se que não é possível pensar na docência em geral e, em particular, no campo da educação profissional, sem refletir sobre o papel da própria da educação em geral e, especificamente, da educação profissional, na formação de adolescentes, jovens e adultos na sociedade brasileira, cuja condição de classe dos sujeitos (ou fragmento de classe) define a trajetória na educação escolar, ou ainda, a exclusão dessa dimensão educacional. Da mesma forma, é preciso pensar nos motivos mais profundos que impõem a existência de diferentes e desiguais escolas.

Ao se considerar especificamente o Ensino Médio (EM), última etapa da Educação Básica (EB), constata-se que há grande variedade nos tipos de escola e, em consequência, também varia a forma e o conteúdo dessa etapa educacional, conforme uma determinada hierarquia socioeconômica de quem a elas recorre.

Dessa coerência explicitada, resulta o processo de focalização educacional no EM, pelo menos, em cinco grupos: o primeiro concentra uma pequena parte da população que ocupa posição privilegiada na hierarquia socioeconômica, estuda na escola privada cuja ação é centrada em aprovar seus alunos nos cursos mais bem reconhecidos das melhores universidades públicas, reduzindo a concepção da formação humana a uma única dimensão, a continuidade de estudos.

Outro grupo, muito pequeno, ingressa na rede federal de EP e tem uma formação direcionada ao prosseguimento de estudos e a uma formação profissional que permite atuar em atividades complexas dentre as profissões de nível médio. O terceiro grupo, que também é pequeno, estuda nas redes estaduais em cursos que, a exemplo dos da rede federal, articulam o ensino médio e cursos técnicos, mas, em geral, as condições de funcionamento são diferenciadas para menos em relação aos anteriores, de modo que, na prática, normalmente, constitui-se em uma segunda categoria de formação profissionalizante. O quarto grupo – a absoluta maioria de jovens pobres – está nas redes públicas, principalmente estaduais, no EM *propedêutico* que nem reproduz o academicismo da rede privada nem proporciona a formação profissional. O quinto grupo, constitui-se por milhões de jovens e adultos pobres que sequer estão matriculados em alguma rede.

Evidentemente, essas diferentes escolas resultam em diferentes processos e concepções de formação humana e, em consequência, demandam por distintos professores com diferentes formações, tanto inicial como continuada.

Esse modo de atuar no EM, em parte significativa das escolas, tanto públicas quanto privadas, é perversa com a sociedade e, principalmente, com os filhos das classes trabalhadoras populares, já que a maioria da população brasileira vive a fase adulta e, portanto, trabalha para produzir a sua existência com um nível de escolarização que não ultrapassa a educação básica. O EM, sua última etapa, em geral, não dialoga com o mundo do trabalho nem proporciona aos estudantes o acesso aos conhecimentos que estão na base dos processos produtivos contemporâneos.

Os dados oficiais revelam que a taxa bruta de escolarização no ensino superior brasileiro em 2009 foi de 26,7% enquanto a líquida foi de 14,4% (BRASIL, 2010). Assim, uma pergunta que parece óbvia é: se a absoluta maioria da população vive a fase adulta com uma escolarização formal que não vai além da educação básica, por que o EM, última etapa da educação básica, não incorpora ao seu currículo de forma universal conteúdos e estudos que contemplem as bases científicas e tecnológicas que fundamentam os processos produtivos contemporâneos, as profissões, o mundo do trabalho, incluindo análises sobre as relações entre o trabalho e a educação na sociedade atual?

Considera-se que parte da resposta está na própria lógica que orienta o funcionamento da sociedade capitalista neoliberal, a qual não está pensada para todos, mas para a parcela dos incluídos, que é minoria, enquanto a maioria vive à margem do que é produzido pela sociedade e, dessa forma, é alijada de direitos básicos. Ao mesmo tempo, uma pequena minoria se apropria do que produz essa maioria.

Desse modo, compreende-se que a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista. Nesse sentido, exige-se da escola que esta se estruture de forma dual no sentido de fortalecer o modo de produção do capital que se baseia na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual, do trabalho simples e do trabalho complexo. Portanto, romper completamente a dualidade estrutural da educação escolar não depende apenas do sistema educacional, mas antes da transformação do modo de produção vigente.

Feita essa aproximação inicial ao tema em discussão, em seguida, apresentam-se duas seções. Na primeira, discute-se a concepção de formação

humana a partir de autores que, historicamente, produzem/produziram tendo como referencial a defesa dos interesses da classe trabalhadora. Na seguinte, reflete-se sobre a natureza do trabalho e a formação docente à luz da concepção de formação humana discutida na primeira seção.

A discussão será desenvolvida tendo como referência principal o ensino médio por ser essa a etapa da educação básica na qual a relação com o mundo do trabalho é mais crucial.

1.1 A formação humana na última etapa da educação básica¹

Nesta seção, discute-se o sentido do ensino médio na condição de etapa final da educação básica no marco da realidade socioeconômica e educacional brasileira em que grande parte dos filhos das classes populares é obrigada a trabalhar antes dos 18 anos de idade.

Parte-se do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado.

Apesar de essa ser a utopia a ser buscada, a realidade atual está distante anos-luz dessa perspectiva formativa. A questão fundamental que se coloca é então: é possível dar passos nessa direção, mesmo em uma sociedade capitalista e periférica como a do nosso país?

Diante disso, discute-se o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, doravante EMI, como uma possibilidade de caminho a ser trilhado na direção pretendida, a partir do pensamento de Marx, Engels, Gramsci e de autores que produzem ou produziram em diálogo com deles.

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. Segundo o pensamento por eles defendido, formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da omnilateralidade.

¹ Esta seção foi desenvolvida a partir de outro texto nosso com mesma denominação e ainda não publicado.

Apesar disso, tenta-se demonstrar que esses autores, ao discutirem a possibilidade de materialização da politecnicidade em seu sentido pleno — entendida como sinônimo de formação humana integral ou omnilateral e compatível com o conceito gramsciano de escola unitária —, referem-se a uma possibilidade futura a ser materializada em uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político.

Assim, quando discutem a educação do tempo em que viveram — em uma sociedade capitalista —, esses autores admitem a possibilidade da profissionalização quando associada à educação intelectual, física e tecnológica, compreendendo-a como o germe da educação do futuro (MARX, 1996).

Ora, como o sistema capital e as relações sociais burguesas continuam hegemônicos, se as hipóteses acima formuladas forem corretas, atualmente só podemos discutir a politecnicidade e a escola unitária em seus sentidos plenos e para todos em uma perspectiva de futuro. Nesse caso, o ensino médio integrado pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica.

A discussão será iniciada pela obra de Marx e Engels. Considerando a amplitude da obra e o fato de que os escritos desses autores, no campo pedagógico, não foram desenvolvidos isoladamente, mas em meio à análise da totalidade social, busca-se encontrar a proposição anunciada a partir da análise de alguns textos nos quais tem relevância a questão da formação humana, notadamente a da classe trabalhadora.

Para isso, seguir-se-á o caminho escolhido por Manacorda. Esse autor afirma que:

Uma pesquisa filologicamente atenta às formulações explícitas de uma crítica e de uma perspectiva pedagógica nos textos de Marx – e nos de Engels, que são absolutamente inseparáveis – revela, sobretudo, a existência de textos explicitamente pedagógicos, que, sem serem numerosos, adquirem, no entanto, extraordinário relevo pela dupla circunstância de apresentarem, de novo e com coerência, no intervalo de mais de trinta anos, e de coincidirem com momentos cruciais tanto da sua investigação como da história do movimento operário. Isso ocorre precisamente por ocasião da redação de três programas políticos:

a. Para o primeiro movimento histórico da revolução, que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848;

b. Para a I Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866;

c. Para o Primeiro Partido Operário Unitário, na Alemanha, em 1875. (MANACORDA, 2007, p. 34-5)

São quatro os textos aos quais se referem os itens “a”, “b” e “c” acima mencionados e que servirão de guia à presente análise no que se refere ao pensamento de Marx e Engels. São eles, respectivamente: *Manifesto do Partido Comunista* (1997)²; *O Capital* (1996) e *Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório. As Diferentes Questões* (1982a)³; *A Crítica ao Programa de Gotha* (1982b)⁴. Compartilha-se com Manacorda a compreensão de que esses quatro textos são representativos do pensamento pedagógico dos mencionados autores. Assim, serão revisitados na busca de confrontá-los com as hipóteses formuladas.

Em *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, Marx e Engels (1997)⁵ afirmam que, após o primeiro passo da revolução operária — elevação do proletariado à condição de classe dominante —, faz-se necessário aplicar algumas medidas “que economicamente parecem insuficientes e insustentáveis mas que no decurso do movimento levam para além de si mesmas e são inevitáveis como meios de revolucionamento de todo o modo de produção”⁶. A décima medida, entre essas propostas por Marx e Engels, é “Educação pública e gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma hodierna. Unificação da educação com a produção material, etc.” (idem).

Pode-se constatar claramente aqui a perspectiva futura em relação às mudanças profundas a serem aplicadas à sociedade burguesa e que a transformarão em sociedade comunista. A lógica do Manifesto é, portanto, em primeiro lugar, a tomada do poder, “a conquista da democracia pela luta” (idem), para, em seguida, aplicar medidas, inicialmente insuficientes, mas que

² Publicado pela primeira vez em fins de fevereiro de 1848, em Londres. Disponível em < <http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

³ Publicado pela primeira vez em outubro/novembro de 1866, na Revista Der Vorbote. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 20 maio 2012.

⁴ Escrito em 1875 e publicado, parcialmente, pela primeira vez em 1890/1891 na Revista Die Neue Zeit. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/index.htm>>. Acesso em: 20 maio 2012.

⁵ Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

⁶ Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/cap2.htm>>.

gradualmente irão “arrancar a pouco e pouco todo o capital à burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção na mão do Estado, i. é, do proletariado organizado como classe dominante”. (idem)

Quando, dentre as medidas propostas, os autores tratam do campo educacional explicitam, dentre outros aspectos, “Unificação da educação com a produção material”. Portanto, Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista*, colocam essa possibilidade plena — unificação entre educação e produção material — apenas em uma sociedade futura, após o domínio do poder político pela classe operária.

Evidentemente, isso não impede que no transcurso da luta política da classe trabalhadora rumo ao domínio do poder político se produzam, dentro do conflito entre capital e trabalho, avanços quantitativos e qualitativos na perspectiva da superação da sociedade burguesa em geral e, em particular, de sua educação.

Quase vinte anos após o *Manifesto do Partido Comunista*, Marx, em *Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório*, de 1866, formula um conjunto de teses para incorporação ao programa do partido como tarefas concretas a serem levadas a cabo, visando fortalecer a luta rumo ao domínio do poder político. Na oportunidade, ele apresenta um texto mais elaborado sobre a concepção educacional socialista, fundamentado na integração entre as dimensões intelectual, física e tecnológica, mas cuja gênese foi a “Unificação da educação com a produção material”, anteriormente esboçada no *Manifesto do Partido Comunista*.

Praticamente, no mesmo período, é publicado o primeiro volume de *O Capital*, de modo que Manacorda, ao se referir às *Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório*, afirma que “À leitura desse texto devemos imediatamente associar aquela de outro texto fundamental de Marx, *O Capital*. Seria aqui também bastante útil poder determinar com exatidão qual dos dois textos teria sido escrito antes, ou melhor, de que modo estão entrelaçados e sobrepostos” (2007, p. 45).

Como se vê, as *Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório* e *O Capital* são textos imbricados, mas com características diferentes, pois destinados a distintos fins. Enquanto as *Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório* constituem uma proposta de programa do partido e, portanto, tem uma linguagem mais direta e sucinta, *O Capital*, considerada por muitos a principal obra de Marx, apresenta análises completas e aprofundadas do autor decorrentes de suas pesquisas no campo da crítica à economia política.

Então, de forma coerente com o que está na tese sobre o ensino — em *Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório* —, Marx, em *O capital* — Capítulo XIII —, ao se referir à legislação fabril inglesa, esclarece que na luta pela conquista do poder há fases intermediárias que vão se engendrando na medida em que as posições relativas das classes em conflito se alteram de acordo com a correlação de forças entre elas.

No caso específico, o autor coloca “como primeira concessão penosamente arrancada ao capital” (1996, p. 116) a conjugação de ensino elementar com o trabalho fabril – o qual seguramente era profissionalizante — que, apesar de ainda estar longe da politecnia, traz o seu germe. Ele conclui o raciocínio afirmando que “não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores”. (idem).

Conclui-se então da análise conjunta das *Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório* e de *O Capital* que, igualmente ao proposto no *Manifesto do Partido Comunista*, a perspectiva da politecnia em seu sentido pleno está colocada apenas para uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha o domínio do poder político, mas que é possível ir avançando nessa direção, ainda na sociedade burguesa, aproveitando-se das contradições do modo de produção capitalista.

Examinar-se-á agora a *Crítica ao Programa de Gotha*⁷. Esse texto, escrito cerca de dez anos após as *Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório* e *O Capital* e quase trinta após *Manifesto do Partido Comunista*, constitui-se em uma dura e polêmica crítica de Marx, prefaciada por Engels, ao que seria o Programa do Partido Operário Socialista da Alemanha, fruto da unificação entre o Partido Operário Social-Democrata e a União Geral Operária Alemã.

No tocante à educação, o Programa propõe, segundo Marx:

O Partido Operário Alemão reclama como base espiritual e ética [*sittlich*] do Estado:

1. *Educação popular* geral e *igual* pelo Estado. Escolaridade obrigatória geral. Instrução gratuita. (1982b)⁸

⁷ O *Congresso de Gotha* ocorreu em maio de 1875. Uniram-se as duas correntes do movimento operário alemão: o Partido Operário Social-Democrata e a União Geral Operária Alemã. O partido unificado adotou o nome de Partido Operário Socialista da Alemanha. (MARX, 1982b).

⁸ Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm>>. Acesso em: 15 maio 2012.

Neste texto, a análise da crítica de Marx a essa proposta será restrita ao primeiro item, excluindo a questão do Estado, pois já será suficiente para argumentar a favor da proposição que se vem tentando sustentar.

Nesse sentido, Marx ao analisar a proposição do Partido Operário Alemão, vaticina:

Educação popular igual? O que é que se imagina por detrás destas palavras? Acredita-se que na sociedade hodierna (e é só com ela que se tem que ver) a educação pode ser igual para todas as classes? Ou reclama-se que as classes superiores também devem ser reduzidas compulsivamente ao módico da educação — da escola primária [Volksschule] — o único compatível com as condições económicas, não só dos operários assalariados, mas também dos camponeses? (idem)

Evidentemente, a compreensão do conjunto da obra de Marx e Engels evidencia que a crítica a essa proposição do Programa de Gotha está na impossibilidade de sua materialização na sociedade atual (da época desses textos). Dessa forma, critica-se o fato de que ao invés de apresentar-se uma tese dialeticamente factível, essa tese se constituiu em uma declaração de intenções, sem possibilidade de materialização, posto que descolada da realidade concreta.

É por isso que Marx (1982a)⁹, ao continuar sua *Crítica ao Programa de Gotha*, afirma “O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, ter reclamado escolas técnicas (teóricas e práticas) em ligação com a escola primária.”

Corroborar-se, portanto, com Manacorda quando, ao se referir a esse texto, explica a decidida recusa de Marx

de uma educação igual para todas as classes, pelo menos como objetivo a ser imediatamente realizado na sociedade atual, burguesa, [...] o ensino não pode ser de repente transmitido igual a todas as classes, sem o risco, evidentemente, de um rebaixamento de nível, como hoje se diz. [...] No entanto, justamente [...] em ‘na sociedade atual [hodierna]’, reafirma-se indiretamente que, na sociedade do

⁹ Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm>>. Acesso em: 15 maio 2012.

futuro, será diferente: não é à toa que o vínculo ensino-trabalho (que, segundo as *Instruções* de 1866, por compreender também a formação intelectual, era tal que permitiria elevar a classe operária muito acima das classes superiores e médias) aparece aqui formulado como um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual. (MANACORDA, 2007, p. 54)

Como se vê, em *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx e Engels reafirmam que a politecnia plena e para todos só seria possível após a conquista do poder política da sociedade pela classe trabalhadora.

Passa-se agora a buscar em Gramsci evidências de que sua negação a qualquer possibilidade de profissionalização, na etapa final da educação básica, também está colocada em uma perspectiva futura; portanto, em uma sociedade em que o poder político já estivesse sob o domínio da classe trabalhadora e, dessa forma, diferente da sociedade italiana na qual e a partir da qual produziu, mormente, a sua obra.

As concepções de escola unitária, de Gramsci, e de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, proveniente de Marx e de Engels não colidem. Ao contrário, compreende-se que são complementares e que Gramsci aprofunda um aspecto da politecnia anunciado, mas não muito explorado por Marx e Engels, que é a sua dimensão intelectual, cultural e humanística.

Nesse sentido, Manacorda (2007), ao tecer um diálogo entre eles, afirma que

É comum a tendência de enfatizar, em Gramsci, o momento cultural, humanístico; e nada haveria a objetar a essa tendência, já que, ao lado das precisas proposições da proposta marxiana quanto ao nexos entre ensino e trabalho, existe, em Gramsci, uma ênfase consciente quanto à exigência cultural, que, no contexto supracitado, ele define como humanística e formativa. Mas, assim como seria errado entender esse humanismo no sentido tradicional, também, e até mais, seria errado assinalar, nesses elementos culturais, a sua separação de Marx (um Marx praticista em confronto com um Gramsci humanista), esquecendo-se, em suma, de que esses elementos estão bem presentes também em Marx, que, de maneira não-casual, fala em formação intelectual ou espiritual (*geistig*) e, como já vimos, sabe bem apreciar toda a riqueza da vida espiritual do homem. (p.137)

Concordando com Manacorda, conclui-se que a escola unitária vai ao encontro da formação humana integral e é o lugar onde ela deverá ocorrer. Recorrendo diretamente a Gramsci (1982), em sua formulação sobre a escola unitária, ele defende que

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.(p. 121)

Aqui se encontra claramente o vínculo entre a escola unitária e a formação politécnica. Mas, em primeiro lugar, é importante esclarecer a compreensão de Gramsci sobre "formação humanista". Para o autor, o humanismo não pode ser compreendido em sua forma tradicional, liberal, voltado para o ensino memorístico, mas um humanismo que contribua para o desenvolvimento, nos sujeitos, da capacidade de "criação intelectual e prática" e para a compreensão da totalidade social, tendo o trabalho como princípio educativo como sua base.

Para Gramsci, nessa escola não há espaço para a profissionalização. Assim, o autor critica, a tendência italiana de "abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e 'formativa', [...] bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados." (1982, p. 118).

Especificamente, sobre a última etapa da escola unitária, equivalente ao atual ensino médio brasileiro, ele propõe que na

escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a auto-disciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 1982, p.65)

Dessa forma, o autor é explícito em sua posição acerca da profissionalização. Para ele, seja em caráter universitário ou não, a formação profissional deverá ser posterior à escola unitária humanista, de cultura geral e fundamentada no princípio educativo do trabalho.

Não obstante, tal qual Marx e Engels se referem à politecnicidade em seu sentido pleno como uma perspectiva educacional futura, Gramsci também considera a escola unitária dessa forma, uma vez que na sociedade presente (à sua época) as condições materiais concretas impediam a sua plena materialização (situação que permanece no Brasil de hoje). Aceita, assim, que a realidade concreta impunha a profissionalização de parte dos adolescentes e jovens antes da conclusão da última etapa da educação básica.

Encontram-se evidências dessa “concessão” do autor diretamente em sua obra. Nessa perspectiva, ao se referir à questão da idade escolar, Gramsci (1982) reconhece que “A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata”. (p.121).

Nesse trecho, ao afirmar que no tempo presente as “condições econômicas gerais” podem exigir que jovens tenham de trabalhar antes de concluir a escola unitária, ele não admite diretamente a profissionalização, mas reconhece a necessidade da existência de escolas distintas em uma fase de transição, o que remete à possibilidade de profissionalização precoce dos jovens cujas condições de vida assim o exijam.

O autor continua sua análise alinhando fatos que impõem limites à escola unitária, ao menos, inicialmente. Reconhece que muitas mudanças imprescindíveis à sua materialização implicam em decisão política e em grande ampliação do orçamento destinado à educação. Esclarece isso, mencionando que

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a

eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. (GRAMSCI, 1982, p.121-2)

Ele conclui sua argumentação explicando que “Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser — e não poderá deixar de sê-lo — própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas”. (p.122)

De sua conclusão, depreende-se que a mudança para a escola unitária para todos não ocorrerá sem uma fase de transição. Ao contrário, tal fase é inevitável e durante esse período coexistirão distintas escolas, dentre elas as técnicas.

O autor não faz essa afirmação diretamente, mas, ao dizer que na Itália havia a tendência “de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas” e que o novo tipo de escola, inicialmente, não seria para todos, fica evidente que ele tinha plena consciência da continuidade dessas escolas técnicas por algum período, cuja duração era impossível de ser prevista com precisão.

Após revisitar a questão educacional em Marx e Engels e em Gramsci, compreende-se que as hipóteses de partida aqui propostas são válidas. Nesse sentido, defende-se que a concepção educacional desses autores está pensada tendo como *lócus* para a sua materialização a sociedade futura (socialista) e que, dessa forma, atualmente, ainda não se pode concretizar a politecnia e a escola unitária em seus sentidos plenos para todos.

Isso só será possível em uma perspectiva de futuro. Não obstante, também se conclui, com esses autores, que é possível e necessário plantar, e cuidar para que cresçam, as sementes da formação humana integral aproveitando-se das contradições do sistema capital.

Para tanto, no caminho para a “travessia” em direção à escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (MARX, 1996).

Se essa tese é válida para a classe trabalhadora em geral, para o caso do Brasil, imerso no capitalismo neoliberal como quase todo o planeta e, além disso, estando na periferia desse sistema capital, ela tem mais potência ainda.

Em nosso país, a situação da classe trabalhadora é muito mais degradante do que nas regiões de capitalismo avançado, as quais de uma ou outra maneira passaram pelo estado de bem-estar social, o que garantiu aos trabalhadores alguns direitos sociais básicos e a manutenção deles, mesmo considerando a crise que atravessam atualmente. Desde logo, isso não aconteceu na zona periférica do capitalismo, onde está inserido o Brasil.

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo fortemente para a valorização do capital. É a nossa realidade “rebelde” (SAVIANI, 2003a).

Retornando a Marx e Engels, principalmente na *Crítica ao Programa de Gotha*, e pensando dialeticamente no movimento do real na sociedade brasileira atual (e só dela podemos falar — parafraseando Marx —) é inevitável perguntar: diante da realidade concreta pode-se hoje, no Brasil, pensar na educação escolar dos adolescentes e jovens da classe trabalhadora negando qualquer possibilidade de que eles tenham que trabalhar antes dos 18 anos de idade?

Alguns indicadores sociais da população de até 17 anos de idade resultantes da PNAD 2008, apresentados nas Tabelas 1, 2, 3 e 4 e, posteriormente, discutidos ajudam a responder a esse questionamento.

Tabela 1 - Crianças e adolescentes de 10 a 17 anos de idade, por grupos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por condição de atividade na semana de referência, Brasil – 2007.

Crianças e adolescentes de 10 a 17 anos de idade, por grupos de idade											
Brasil	Total (milhões de pessoas)	Distribuição percentual, por condição de atividade na semana de referência (pessoas e %)									
		Só estuda		Trabalha e estuda		Só trabalha		Cuida de afazeres domésticos		Não realiza nenhuma atividade	
		Pessoas	%	Pessoas	%	Pessoas	%	Pessoas	%	Pessoas	%
10 a 15 anos	21,334	18.581.914	87,1	1.920.060	9,0	234.674	1,1	362.678	1,7	256.008	1,2
16 e 17 anos	6,777	3.713.796	54,8	1.585.818	23,4	691.254	10,2	562.491	8,3	223.641	3,3
10 a 17 anos	28,111	22.295.710	79,31	3.505.878	12,47	925.928	3,29	925.169	3,29	479.649	1,71

Fonte: elaboração nossa, a partir da Tabela 6.7/Indicadores Sociais da PNAD 2008.

Tabela 2 - Crianças e adolescentes de 10 a 17 anos de idade, ocupados na semana de referência, total e respectiva distribuição percentual, por grupos de idade em que começaram a trabalhar, segundo Brasil – 2007.

Crianças e adolescentes de 10 a 17 anos de idade, ocupados na semana de referência			
Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por grupos de idade em que começaram a trabalhar (%)		
	Até 9 anos	10 a 15 anos	16 a 17 anos
4 668	19,1	66,1	14,8

Fonte: adaptado da Tabela 6.16/Indicadores Sociais da PNAD 2008.

Ao analisar a Tabela 1, considerando que quem cuida de afazeres domésticos está trabalhando, evidencia-se que 41,9% dos adolescentes da faixa etária dos 16 aos 17 anos de idade residentes no Brasil trabalham. Levando-se em consideração que os 3,3% dessa faixa etária que não realiza

nenhuma atividade (nem trabalha nem estuda) estão muito mais próximos do trabalho do que da escola, chega-se a ao percentual de 45,2% dos jovens entre 16 e 17 anos de idade como sendo trabalhadores, empregados ou não.

Além disso, não é insignificante a quantidade de crianças que trabalham, pois são 2.517.412 (11,8%) da faixa etária dos 10 aos 15 anos de idade nessa condição, cabendo destacar que, no Brasil, é legalmente proibido trabalhar antes dos 14 anos de idade, ou seja, nessa faixa etária, apenas os que estão entre 14 e 15 anos poderiam trabalhar legalmente, na condição de aprendizes.

Ainda mais, dos jovens que trabalham entre os 10 e os 17 anos de idade, 19,1% deles começaram a vida laboral até os nove anos de idade, conforme evidenciado na Tabela 2. E por que trabalham esses adolescentes e crianças? As Tabelas 3 e 4 proporcionam informações que ajudam a responder a essa pergunta.

Tabela 3 - Pessoas de 0 a 17 anos de idade residentes em domicílios particulares, total e respectiva distribuição percentual, por classes de rendimento mensal familiar per capita, segundo Brasil – 2007.

Pessoas de 0 a 17 anos de idade residentes em domicílios particulares						
Total						
Distribuição percentual, por classes de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> (salário mínimo) (%)						
Até 1/4	Mais de 1/4 a 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
19,6	26,1	26,3	14,6	3,9	2,7	1,7

Fonte: adaptado da Tabela 6.20/Indicadores Sociais da PNAD 2008.

Tabela 4 - Distribuição percentual das crianças e adolescentes de 5 a 15 anos de idade, ocupados na semana de referência, por classes de contribuição no rendimento médio mensal familiar, segundo Brasil – 2007.

Distribuição percentual das crianças e adolescentes de 5 a 15 anos de idade, ocupados na semana de referência, por classes de contribuição no rendimento médio mensal familiar (%).		
Até 10%	Mais de 10% a 30%	Mais de 30%
41,5	43,2	15,4

Fonte: adaptado da Tabela 6.17/Indicadores Sociais da PNAD 2008.

A Tabela 3 informa que a maioria das pessoas entre 10 e 17 anos estão inseridas em famílias pobres ou muito pobres, pois dos 58,5 milhões dessa faixa etária, que moram em domicílios particulares, 77,1% residem em habitações cuja renda *per capita* mensal é de, no máximo, um salário mínimo e se esse limite for aumentado para dois salários mínimos, o percentual sobre para 91,7%.

É, precisamente, por isso que a atividade remunerada dessas crianças, adolescentes e jovens é significativa para a sobrevivência do núcleo familiar como revela a Tabela 4. Nela está explícito que 58,6% das crianças e adolescentes de 5 a 15 anos de idade contribuem com mais de 10% do rendimento familiar, sendo que 15,4% são responsáveis por mais de 30% do orçamento dos residentes no domicílio.

Ressalte-se, nesse caso, que a gravidade é maior, pois o IBGE/PNAD não disponibilizou os dados para a faixa etária dos 10 aos 17, mas dos 5 aos 15 anos de idade. Isso evidencia que sequer se está falando da luta de Marx e Engels para regulamentar o trabalho infantil a partir dos 9 anos de idade na Inglaterra do início da revolução industrial. Aqui se trata de discutir o trabalho a partir dos 5 anos de idade.

Diante desse panorama, a quem interessa pensar um sistema educacional voltado exclusivamente para pessoas de até 17 anos de idade que só estudam? E o que dizer para aqueles de até 17 anos de idade que vivem a experiência do trabalho? Para eles, a realidade se impõe em direção diametralmente oposta em relação àqueles que só estudam, conforme evidenciam os dados oficiais que, inclusive, costumam ser mais generosos do que a realidade em si.

Nesse caso, pensar de forma coerente com o materialismo histórico dialético não é compreender essa realidade socioeconômica e tentar “arrancar do capital” concessões que contribuam para a formação integral da classe trabalhadora, mesmo que, inicialmente, não seja na plenitude do conceito de politecnia nem para todos, mas que se garanta para todos a indissociabilidade entre “formação intelectual, física e tecnológica”, sem, com isso, abandonar a denúncia e o combate a todas as atrocidades cometidas contra essas crianças, adolescentes e jovens? Não foi isso o que fizeram Marx e Engels em relação ao trabalho infantil na Inglaterra do século XIX?

A análise até aqui desenvolvida permite concluir que a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a

tecnologia e a cultura e, garantida essa mesma base — unitária para todos —, também proporcionar o EMI como uma opção.

Nessa perspectiva, concorda-se com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando problematizam a profissionalização no ensino médio brasileiro. Para eles,

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, 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. (p.43)

Evidentemente, essa “travessia” para uma nova realidade, a que se referem os autores é a construção de uma sociedade futura, tantas vezes mencionada por Marx e Engels, e já discutida ao longo deste texto.

Nessa “travessia”, as duas formas de organizar o ensino médio — ensino médio politécnico e ensino médio politécnico integrado à educação profissional — são coerentes e poderão coexistir até que as condições materiais objetivas da sociedade brasileira sejam tais que permitam aos jovens das classes populares concluírem a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensarem em uma profissionalização. Hoje isso é um *luxo* para os filhos da classe trabalhadora, embora, há muito tempo, já seja garantido como direito — exclusivo — dos jovens dos estratos médios e altos da população.

Para que esse *luxo* seja extensivo às classes populares — a maioria dos milhões de jovens que estudam nas redes públicas de ensino estaduais e municipais — será necessário um período de tempo impossível de se prever nesse momento.

Na mesma linha do que mencionou Gramsci, ao se referir à materialização da escola unitária na realidade italiana da primeira metade do século XX, movimentos nessa direção só ocorrerão a partir de uma grande pressão da sociedade organizada sobre o estado, visando o desenvolvimento de ações planejadas que contemplem, além da concepção e dos princípios norteadores desse ensino médio, dimensões como financiamento, colaboração

entre os entes federados e as redes públicas, quadro de profissionais da educação e sua adequada formação inicial e continuada e infraestrutura física — prédios, bibliotecas, laboratórios, instalações desportivas etc. Ou seja, a partir de um projeto societário e, em consequência, educacional, diferente do hegemônico da atualidade, no marco da luta pela superação da sociedade burguesa. (MOURA, 2012, p. 53)

Some-se ao exposto até aqui o fato de que, para além dos adolescentes e jovens, existe a população adulta brasileira, predominantemente, com baixa escolarização. Maria Margarida Machado (2010) desenvolveu um importante estudo sobre a escolarização das pessoas adultas, cujos dados apontam que, no Brasil, existem quase 135 milhões de pessoas com 18 anos ou mais de idade, das quais cerca de 101 milhões, 75% da faixa etária, não concluiu a educação básica.

Buscando identificar a parcela desses sujeitos de direito que poderia demandar por escolarização, a autora, a partir dos dados acima, conclui:

Em se projetando uma oferta de educação diferenciada, por exemplo, aos idosos de 60 anos e mais, que necessariamente não se comparasse à educação básica, ainda assim a população de 18 a 59 anos, que representa um total de 79.511.036 de pessoas, é demanda potencial para a educação básica. Todos esses números enfatizam mais uma vez que não se trata, na realidade brasileira, de considerar a demanda por educação de jovens e adultos como residual. (p. 252-3)

O estudo da professora Margarida Machado reforça, de maneira significativa, toda a argumentação até aqui desenvolvida, uma vez que a fase adulta é aquela em que o ser humano é essencialmente um sujeito de trabalho, pois é responsável pela produção da própria existência e da sociedade, além de lhe caber a reprodução da espécie.

Desafortunadamente, no caso brasileiro, a grande maioria desses quase 80 milhões de pessoas com mais de 18 anos está atuando na periferia do mundo do trabalho de forma precarizada ou dele alijada. E a dura realidade obriga a lembrar que isso é funcional aos interesses do capital, pois, já que não há lugar para todos, que vençam os melhores! (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012).

Diante da análise empreendida, reitera-se a compreensão de que é um imperativo ético-político a constituição do EMI a partir de uma base unitária de formação, na perspectiva da omnilateralidade. Apesar disso, como não se pode esquecer em nenhum momento que a realidade concreta se impõe, importa

evidenciar que a materialização dessa concepção educacional enfrenta dificuldades de múltiplas ordens.

A primeira é a disputa política direta com o capital, uma vez que esse tipo de formação claramente não lhe interessa. Dessa forma, seus representantes e intelectuais orgânicos que no campo da formação profissional são capitaneados pelo Sistema “S”, defendem ardorosamente, embora com desfaçatez, a formação estrita para o atendimento imediato aos interesses do mercado de trabalho.

Enquanto isso, o governo federal tem posição completamente ambígua, raiando a esquizofrenia. Às vezes, adota o discurso da politecnia e da formação humana integral, mas, nesse caso, vai muito pouco além das palavras. Outras vezes, assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, o que, na verdade, interessa ao capital. Nesse caso, vai além das palavras e promove ações efetivas, inclusive, financiando-as regiamente.

O Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) é um exemplo emblemático na atualidade. Esse Programa destina-se a oferecer, entre 2011 e 2014 cerca de 7,9 milhões de matrículas, sendo 5,6 milhões em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), sem vinculação com a elevação de escolaridade e 2,3 milhões em cursos técnicos concomitantes ao ensino médio para estudantes das redes públicas estaduais (BRASIL, 2012a). Dessa forma, evidencia-se que são cursos fora da perspectiva da formação humana integral prevista no EMI. A esse Programa estão sendo destinados R\$ 24 bilhões e os cursos são/serão oferecidos em sua maioria pelo Sistema “S”, mediante transferência da maior parte desses recursos públicos provenientes do governo federal.

Nas esferas subnacionais, a situação é ainda mais complexa, pois na ausência efetiva de um sistema nacional de educação, de uma concepção educacional que lhe oriente e de coordenação das ações em nível nacional, os estados e os municípios, a cada ciclo de governo, a exemplo da esfera federal, apontam para uma determinada direção.

Entretanto, observa-se que o metabolismo do capital faz com que, em geral, o movimento da educação proporcionada à classe trabalhadora tenha certa coerência interna entre as três esferas de governo, de modo que o pêndulo inclina-se para o tipo de formação que interessa às suas necessidades imediatas — do capital.

Além disso, a sociedade em geral, principalmente grandes contingentes das classes trabalhadoras populares não organizadas — historicamente alijadas do acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada e a outros direitos sociais que, em seu conjunto, viabilizaria uma compreensão

crítica da realidade vigente —, está sempre ávida por qualquer migalha que lhe seja atirada e, dessa forma, tende a aplaudir, agradecer e reivindicar por mais algumas dessas migalhas¹⁰.

Finalmente, o EMI enfrenta a crítica no âmbito da academia, desde as correntes mais conservadoras, que defendem a educação de cunho academicista, inspirada no iluminismo, no “humanismo liberal” até os progressistas que o consideram como uma concessão aos interesses do capital.

Nesse contexto, ao se deixar (a academia, outros intelectuais, a maioria da classe trabalhadora e de suas entidades representativas) de disputar politicamente uma concepção de EMI (para adolescentes, jovens e adultos) que possa se concretizar como ponte na direção da formação politécnica plena (SAVIANI, 2003b; RAMOS, 2004; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006; KUENZER, 1997, 2006, 2010a, 2011; MACHADO, L. 2006, 2008) se está abrindo espaço e estendendo o “tapete vermelho” para que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo socialista e as ressignifique alegremente em favor dos seus interesses, com financiamento público e aplausos da população.

É nesses espaços de contradições e disputas políticas em torno a distintas concepções de formação humana que atua o professor da educação em geral e, particularmente, do ensino médio e da educação profissional. É nesses espaços que se forja a sua concepção de sociedade, de ser humano e de educação. São esses espaços que dão concretude à natureza do trabalho, objeto de análise da próxima seção.

1.2 A natureza do trabalho docente

Nesta seção, discutir-se-á a natureza do trabalho docente em dois subitens. No primeiro, parte-se da pergunta se o professor é ou não um trabalhador para, a partir daí, discutir as especificidades da atividade docente. Em seguida, discutem-se as implicações das mudanças do regime de acumulação capitalista sobre o mundo do trabalho e, em decorrência, sobre o trabalho docente.

¹⁰ Há exceções, com destaque para o MST cuja luta por outra sociedade é emblemática. O MST desenvolve ações que são referência quando se trata de construir um projeto educacional integrado a um projeto social contra-hegemônico voltado aos interesses da classe trabalhadora.

1.2.1 O professor é um trabalhador?

Ao se conceber o trabalhador como aquele que desenvolve uma atividade diretamente produtiva, que produz mercadoria, o professor não seria precisamente um trabalhador. Não obstante, se em uma visão mais ampla considera-se trabalhador aquele cuja atividade laboral está submetida à relação de compra e venda da força ou da capacidade de realizar determinada atividade por meio de remuneração, mediante um contrato de trabalho, o professor integra a classe trabalhadora. Portanto, o pressuposto aqui assumido é a condição de trabalhador do professor.

Nesse contexto, para atuar profissionalmente na formação humana diante da contradição entre capital e trabalho, na perspectiva dos interesses da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2000), é fundamental para o professor compreender-se nessa condição, ou seja, enquanto pertencente à classe trabalhadora, quer seja na educação básica, na educação superior, na educação profissional, enfim em qualquer nível, etapa ou modalidade educacional. Essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral. A consciência de pertencer a uma determinada classe resulta das práticas sociais e produtivas vivenciadas pelo professor durante a vida, logo não se pode esperar que essa consciência se construa apenas nos processos de formação escolar, embora, tampouco, se possa deles descuidar.

Em outras palavras, essa consciência deve-se construir na formação inicial e na formação continuada, mas não apenas nelas, pois é fruto da totalidade social em que se insere o professor. É precisamente, por isso, que se torna difícil a sua edificação, pois a pedagogia do capital aponta em direção contrária e está presente de forma hegemônica na formação inicial, na formação continuada e em, praticamente, todas as práticas sociais e produtivas nas quais se insere o trabalhador de uma forma geral e o trabalho docente em particular.

Sobre esse assunto, é oportuno recorrer a Kuenzer (2011) que, de forma exemplar, trata da redução da problemática da formação docente aos processos desenvolvidos em cursos formais nas instituições de ensino superior. Para ela

Ao circunscrever a formação a cursos, além de atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, deixam de ser consideradas as dimensões pedagógicas presentes nas

relações sociais e produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação. Ou, como afirma Mészáros (2008), retomando os clássicos do materialismo histórico, a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida as relações de exploração capitalistas; os processos de internalização ocorrem, primariamente, no bojo das próprias relações sociais capitalistas... A pedagogia vem da fábrica, como afirma Gramsci (1978). (p.9)

Do discutido até aqui, pode-se concluir que a formação do trabalhador, inclusive a do docente, ocorre em meio à hegemonia das relações sociais capitalistas seja em processos formais e sistemáticos ou não. Então, a questão que se coloca é a seguinte: como contribuir para a formação de formadores que dominem os conhecimentos científicos e tecnológicos específicos de uma determinada área e os saberes didático-pedagógicos e que tenham o compromisso ético-político com a formação humana emancipatória? Isso só é possível a partir de uma lógica contra-hegemônica.

Para atuar na perspectiva contra hegemônica é fundamental compreender que o trabalho docente ocorre no marco das relações capitalistas de produção como os demais trabalhos existentes sob este modo de produzir a vida. Ou seja, o trabalho docente, igualmente aos demais, produz valor de uso e valor de troca (KUENZER, 2011). Assim, por um lado, o docente vende sua força de trabalho, para o capitalista ou para o estado, e o trabalho decorrente desse contrato contribui para formar sujeitos que vão alimentar a engrenagem do modo de produção capitalista por meio do trabalho abstrato que produz valor de troca, mercadoria. Contraditoriamente, o mesmo trabalho docente, também produz conhecimento científico e tecnológico, forma pesquisadores etc., trabalho eivado de valor de uso e que pode, inclusive, contribuir para questionar o próprio sistema capital.

Sobre isso, Kuenzer (2011) esclarece:

[...] é por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores –, pode contribuir para a transformação desta mesma realidade, formando consciências capazes de compreender criticamente as relações capitalistas com vistas a sua superação. (p.677)

Outra especificidade importante do trabalho docente é o fato de que apesar de ser produtivo, ocorrendo em meio às relações capitalistas de compra e venda da força de trabalho, esse trabalho não é material, pois nele não se separa o trabalhador do produto do seu trabalho (KUENZER, 2011). Assim, o trabalhador tem um relativo grau de domínio e autonomia sobre o conteúdo do próprio trabalho. Evidentemente, isso é contraditório e limitado pela pressão capitalista que exige produção de excedentes nas escolas privadas via aumento de produtividade, viabilizada, dentre outros aspectos, pelo elevado número de estudantes em sala de aula ou por currículos voltados para processos formativos submetidos às demandas do mercado de trabalho, tanto em escolas privadas quanto em públicas, especialmente as que atuam no campo da educação profissional. Não obstante, não se pode deixar de considerar que essa característica do trabalho docente - sua não materialidade - é um espaço importante para se avançar em uma racionalidade contra hegemônica de formação humana.

Nessa perspectiva, o grande desafio do docente é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista, mas ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide de capital e compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação.

Essas duas dimensões da formação humana não se contrapõem, ao contrário, fazem parte uma mesma totalidade e devem ser necessariamente potencializadas se o que se quer é contribuir para a superação do sistema capital. Ou seja, elevada competência técnica não implica em pouca compreensão crítica das relações capitalistas ou vice-versa. Sendo assim, de que adianta formar sujeitos com elevada capacidade de análise crítica das relações capitalistas sem o domínio de conhecimentos que lhes possibilite inserir-se nesse modo de produção? Muito pouco, pois ao estar fora do sistema não pode contribuir para a sua transformação. Igualmente, se a formação é apenas técnico-científica, mesmo que em elevadíssimo grau, o sujeito não terá a capacidade de questionar o capital, conformando-se a ele.

Evidentemente, tudo isso se aplica à formação do professor, que sempre é professor de alguma área específica, por exemplo, de Biologia. O professor de Biologia tem de dominar os conceitos dessa ciência profundamente, pois não se pode ensinar o que não se sabe. Deve ter domínio sobre os saberes didático-pedagógicos para fazer as mediações necessárias ao processo de apropriação, por parte dos estudantes, desses conhecimentos. Ressalte-se que essa é uma particularidade da profissão docente, pois nas outras profissões

não é exigência intrínseca a capacidade de ensinar os conhecimentos a elas inerentes. Mas, voltando ao professor de Biologia, pode-se afirmar que o domínio desse campo científico e dos saberes didático-pedagógicos não bastam se o referencial é a formação humana integral, emancipatória. Se esse é o referencial, o professor de Biologia terá de compreender essa ciência e suas tecnologias em relação com as demais e com a sociedade em geral, com a produção material da vida, enfim como parte de uma totalidade. Terá de compreender a quem interessa os conhecimentos produzidos nesse campo científico e as aplicações decorrentes, quem deles se apropria, quais as contribuições para a vida humana, em que medida tais conhecimentos e suas aplicações são submetidos aos interesses privados do capital e como isso pode ser transformado na perspectiva de contribuir para atender aos interesses sociais e coletivos. Dessa forma, é imprescindível o compromisso ético-político.

Portanto, para atuar na perspectiva da transformação social, o professor deve ser, necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, à qual ele pertence.

1.2.2 Mudanças nos processos produtivos e no mundo do trabalho e suas implicações para o trabalho docente.

O esgotamento do regime de acumulação taylorista fordista foi engendrado a partir dos anos 1960, mas materializado a partir da primeira metade dos anos 1970, tendo como ícone a primeira grande crise internacional do petróleo¹¹. Esse regime sustentava-se nos três princípios da denominada administração ou gerência científica.

O primeiro é o Princípio da dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. Segundo esse princípio, “[...] o administrador deve assumir a função de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento regras, leis e fórmulas [...]” (TAYLOR *apud* BRAVERMAN, 1981, p. 103), de modo a tornar o processo de trabalho independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores.

¹¹ Não é objetivo deste texto discutir exaustivamente a reestruturação produtiva em si, mas suas repercussões sobre o trabalho, o mundo do trabalho e a educação. Sendo assim, partir-se-á de suas características e analisar-se-ão suas implicações sobre essas categorias. Para um estudo mais aprofundado sobre a transição do taylorismo fordismo para o regime de acumulação flexível sugere-se:

Dessa forma, nenhuma tarefa é tão simples ou tão complexa que não possa ser estudada e passada à gerência.

O segundo Princípio é o da separação entre concepção e execução: “Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto [...]”. (TAYLOR *apud* BRAVERMAN, 1981, p. 103). Assim, a “ciência do trabalho” de Taylor nunca deve ser desenvolvida pelo trabalhador, mas pela gerência e em nome do capitalista (BRAVERMAN, 1981, p. 104), sendo essa a chave da administração científica.

O terceiro princípio está relacionado com a utilização do monopólio do conhecimento, por parte da gerência, para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução. Sendo assim,

O trabalho de todo operário é inteiramente planejado pela gerência [...], pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho ... Esta tarefa específica não apenas o que deve ser feito, mas como deve ser feito e o tempo exato permitido para isso... A gerência científica consiste muito amplamente em preparar as tarefas e sua execução. (TAYLOR *apud* BRAVERMAN, 1981, p. 108).

Como se vê, a chamada gerência científica estudou não o trabalho em geral, mas a melhor forma de como adaptá-lo às necessidades do capital, a partir da naturalização de que a força de trabalho é refratária e que a gerência tem o papel de torná-la produtiva, segundo os interesses do capital.

Essa forma de organizar a produção fabril mostrou-se eficiente para a produção em massa de produtos estandarizados, tendo sido hegemônica durante a primeira metade do século XX e até os anos 1960. Sendo assim, de acordo com os princípios da gerência científica, o trabalhador era expropriado do conhecimento acerca do seu trabalho, pois não tinha de pensar sobre o que fazia. Apenas repetia à exaustão uma única tarefa que lhe fora prescrita e para a qual ele fora treinado. Tampouco tinha alguma identidade com o produto do seu trabalho, pois produzia somente uma parte do todo (o produto) que ele, muitas vezes, sequer sabia o que seria.

Esse tipo de trabalho exigia também um tipo específico de educação escolar da classe trabalhadora e, em consequência, do professor para essa classe, coerente com esses princípios apresentados nos parágrafos anteriores. Assim, a hegemonia do tecnicismo fez com que o papel do professor, especialmente no âmbito da educação profissional, fosse o de instruir seus alunos quanto à forma mais eficiente e eficaz de realizar com maestria

determinada tarefa previamente elaborada por especialistas¹², reproduzindo na escola o modelo fabril. Ou seja, o trabalhador docente (instrutor) também foi apropriado do conteúdo do seu trabalho.

Essa forma de gerir a produção foi um dos vetores da crise de superprodução e de subconsumo que fez com que a grande indústria de massa não encontrasse mais quem consumisse tudo que produzia. Isso se agudizou com a crise do petróleo cujo preço, ao elevar-se astronomicamente em pouco tempo, também alçou os preços das mercadorias, posto que a matriz energética, insumo essencial à produção, era (e ainda é) essencialmente dependente dos combustíveis fósseis.

Isso contribuiu para o desencadeamento de um processo denominado por Perry Anderson (1995) de estagflação, que combina a estagnação econômica decorrente da baixa demanda (subconsumo) com elevadas taxas de inflação, fruto do aumento generalizado dos preços. A crise é do capital e lhe impõe a necessidade de construir um novo regime de acumulação, mas esse a transfere para o estado que, pressionado pelo capital, avança a passos largos em direção ao neoliberalismo¹³.

Nesse contexto, se a crise origina-se da incapacidade da grande indústria de massa encontrar compradores para suas mercadorias, para sair dela, é necessário aumentar a demanda, daí a necessidade de diversificar a produção para que as pessoas possam individualmente consumir mais produtos diferenciados. Para isso, o pensamento neoliberal contribui no sentido de promover o individualismo, gerando necessidades de consumo individuais e a conseqüente necessidade de satisfazê-las.

Nesse contexto, precisam deixar de ser estandarizadas e passarem a ser individualizadas o que exige uma produção mais flexível. Exige-se, assim, que o trabalhador ao invés de ser especializado em uma única e repetitiva função, passe a ser, como previra Marx no século XIX, mais flexível, mais completo. Deve operar diversas máquinas ou exercer várias funções em uma mesma, e cada vez mais complexa, máquina.

Nessa direção, o avanço científico-tecnológico se intensifica sob a racionalidade do mercado, complexificando as relações sociais e de produção,

¹² No denominado Sistema “S”, especialmente no SENAI, foram emblemáticos nos anos 1970 e 1980 os módulos instrucionais, nos quais as tarefas eram previamente prescritas e cabia aos instrutores, mediante um gabarito, aferir se os aprendizes haviam alcançado os objetivos previstos.

¹³ Como se sabe há uma forte imbricação entre a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e o pensamento pós-moderno, não obstante isso não faz parte do objetivo central deste texto. Assim, sugere-se, para aprofundamento dessas questões, a leitura de: Harvey (1993) e Lombardi (2003)

eliminando várias atividades humanas diretamente produtivas e criando outras, principalmente no setor de serviços, em meio a um grande processo mundial de desindustrialização, potencializado pela financeirização da economia. Há uma extrema fragmentação da classe trabalhadora e se exacerba a precarização das condições de trabalho da maioria da população.

Sobre a fragmentação e a precarização das condições de trabalho, que traz novo perfil para a classe trabalhadora, Antunes (s/d), explica que

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário*, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Incorpora o *proletariado precarizado*, o *subproletariado moderno*, *part time*, o novo proletariado dos McDonalds, os *trabalhadores hifenizados* de que falou Beynon (1995), os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas *liofilizadas* de que falou Juan José Castillo (1996 e 1996a), os trabalhadores assalariados da chamada "economia informal", que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital, e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do *desemprego estrutural*. [...] (ANTUNES, s/d, p. 9¹⁴)

O autor exclui dessa nova classe trabalhadora, os gestores do capital, seus altos funcionários, os pequenos empresários e a pequena burguesia urbana e rural. Essa caracterização da nova classe trabalhadora evidencia que, atualmente, essa classe é muito mais complexa do que a dos estudos de Marx, de Marx e Engels, de Gramsci e de tantos outros autores marxianos e marxistas. Entretanto, permanece algo essencial e que faz a conexão entre elas, continua sendo a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, s/d, p. 9).

Muda o regime de acumulação, mas não o modo de produção capitalista, baseado na divisão social e técnica do trabalho, permanecendo, portanto, válidas e atuais, a teoria marxiana e, portanto, o conflito irreconciliável entre capital e trabalho.

14

Na formação humana, o conflito essencial também continua e, mais, se exacerba. Permanece a escola que forma os filhos da classe dirigente para que no futuro dirijam a sociedade, mas a escola da classe trabalhadora muda. Agora, ao invés de uma escola para formar o operário fabril, são diversas escolas que formam os filhos da classe-que-vive-do-trabalho, do próprio trabalho. Essas organizadas e diversificadas em razão dos diferentes graus de miséria de seus sujeitos e famílias, cada uma delas demandando um tipo de professor coerente com o respectivo projeto pedagógico, muitos dos quais contratados a tempo parcial, temporários, estagiários, terceirizados, bolsistas etc.

Entretanto, contraditoriamente, esse mesmo processo resulta na substituição da fragmentação taylorista-fordista

por procedimentos mais ampliados, flexíveis e intelectualizados, que demandam conhecimento da totalidade do trabalho, e não mais apenas da parte, e que, ao mesmo tempo, ampliam as possibilidades de participação, de decisão e de controle do próprio trabalho, exigindo trabalhadores de novo tipo, com sólida base de educação geral a partir da qual se construíra uma formação profissional densa e continuada (Kuenzer, 2011, 678).

Tais mudanças trazem implicações também para o trabalho e para a formação docente, pois quanto mais abstrato e intelectualizado for o trabalho mais difícil será para o capital separar o trabalhador do conteúdo do seu trabalho. Dessa maneira, para o capital conseguir alcançar seus objetivos de reprodução ampliada necessitará cada vez mais da adesão desse novo trabalhador.

O capital desenvolve, então, formas de cooptação do trabalhador por meio das quais ele próprio – o trabalhador - se autoexplora. São exemplos emblemáticos os programas de qualidade total, os círculos de controle de qualidade, a participação nos lucros da empresa etc., estratégias por meio das quais o capital busca conquistar a adesão dos trabalhadores à ideologia da empresa visando o aumento da produtividade e a ampliação da mais valia, oferecendo ao trabalhador, em troca, pequenas recompensas. Nessa direção, os trabalhadores deixam de ser empregados e passam a ser denominados de *colaboradores* engajados com o projeto da empresa, seus *parceiros*. Essa é a estratégia do capital.

Não obstante, de forma contraditória, essa intelectualização do trabalhador implica em maior acesso ao conhecimento e, portanto, em maior

domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho, o que é um risco para o capital, pois fere frontalmente os três princípios básicos da denominada administração ou gerência científica, base do taylorismo-fordismo. Consequentemente, também é uma possibilidade para a luta contra hegemônica.

Evidentemente isso tudo repercute sobre a natureza do trabalho docente. Por um lado, ele é objeto dessa mudança e, em decorrência, o capital dele exige uma formação que permita ao professor formar esse trabalhador exigido pelo novo regime de acumulação, exigindo dele – o docente - também certo grau de adesão ao projeto do capital. Não obstante, nesse processo, o próprio professor também se constitui em um novo tipo de trabalhador intelectualizado. Isso associado ao fato de que, intrinsecamente, o trabalho docente é de natureza não material, conforme já discutido, potencializa a possibilidade de o professor formar-se na perspectiva contra hegemônica, dominando além dos conhecimentos exigidos pelo capital, aqueles que lhe permitam ter uma compreensão crítica do mundo e das relações sociais e de produção sob a égide do capital.

Nessa perspectiva, poderá contribuir para a formação do trabalhador de novo tipo que também vá além das exigências do capital, que tenha a capacidade de compreender e de analisar criticamente as suas estratégias de cooptação, resistindo e contrapondo-se a elas, tendo assim a possibilidade de constituir-se como sujeito desse processo.

É isso o que esclarece Kuenzer (2011, p. 678), ao afirmar que:

Nesse sentido, o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação: objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder as demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade. [...] Assim, as propostas curriculares de formação de professores podem estimular as práticas revolucionárias ou retardá-las, a medida que permitam ou não a compreensão do mundo do trabalho capitalista com todas as suas contradições [...] Portanto, a proposta pedagógica tem papel fundamental a desempenhar na formação e profissionalização de professores que, por sua vez, vão formar homens e mulheres através de propostas curriculares. A qualidade da formação, contudo, vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que

sustentam essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade.

Concorda-se com a autora no sentido de que, em termos da formação acadêmica do professor, a grande disputa está na concepção de ser humano, de trabalho e de sociedade que vai orientar a proposta curricular da formação docente, sendo que tal disputa é fruto das correlações de forças existentes não apenas no interior nas instituições formadoras, mas, principalmente, no âmbito do estado (ampliado), onde se definem a concepção e as estratégias de desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

Nessa esfera – políticas públicas educacionais – o espaço que cabe à perspectiva crítica também é o da contra-hegemonia, posto que tais políticas são definidas e materializadas no âmbito da sociedade política, com escassa participação da sociedade civil, em um contexto no qual predomina o pragmatismo que submete a lógica educacional aos interesses imediatos do capital, reduzindo a formação humana à instrumentalidade para o mercado de trabalho em detrimento da formação humana integral.

Isso não significa que, no interior da escola, deva-se esperar que ocorra, primeiramente, a superação do atual modo de produção para, somente depois, construir-se uma escola compatível com a nova sociedade. É preciso atuar em meio às contradições desse modelo hegemônico vigente, no sentido de produzir movimentos que contribuam para a sua superação.

CAPÍTULO II

A educação profissional como espaço de trabalho docente

Neste capítulo, discutir-se-ão as especificidades do espaço onde trabalham os docentes da educação profissional, o que inclui os professores do EM em sua forma integrada à EP técnica de nível médio, na perspectiva de contribuir para a institucionalização de uma política educativa pública nessa esfera educacional, pautada pela perspectiva da formação humana integral.

Assim sendo, o capítulo está voltado para a elaboração de respostas à seguinte questão de partida: trabalho docente para qual educação profissional e para qual sociedade?

Não se tem como apresentar uma visão definitiva sobre as questões tratadas. Contrariamente, a ideia central é contribuir para o debate teórico-prático e político em torno da temática, a fim de que o docente dessa esfera educacional possa compreender profundamente o seu campo de atuação, as correlações de forças existentes e as disputas inerentes a esses processos. Tudo isso com o fim de que esse docente possa ter elementos para se posicionar de forma contra hegemônica colaborando na construção e materialização de políticas públicas duradouras e coerentes com as necessidades da educação profissional e da sociedade brasileira.

Diante do exposto, importa evidenciar os limites e as possibilidades existentes para se avançar na direção pretendida em função do modelo de desenvolvimento socioeconômico do país.

Desse modo, coerentemente com o discutido nos capítulos precedentes, o modelo vigente, produto da dependência econômica externa histórica do país, é baseado nas exportações agroindustrial, agropecuária e de matérias primas e na importação acrítica das tecnologias produzidas nos países de capitalismo avançado. Isso, ao longo do tempo, vem fazendo com que o país não tenha modelo próprio de desenvolvimento, orientado às suas necessidades e melhorias sociais e econômicas. Ao invés disso, vem prevalecendo, historicamente, a submissão aos indicadores econômicos, aos interesses hegemônicos do mercado, aos organismos internacionais de financiamento e aos investidores internacionais, principalmente os de curto prazo (especuladores), resultando em um modelo no qual nem todos cabem na sociedade.

Há uma pequena minoria que tem acesso a uma grande quantidade de direitos e bens, enquanto a ampla maioria vive à margem da sociedade, sem bens e sem direitos¹⁵.

Apesar dessa dura realidade, conforme já discutido, outro tipo de sociedade pode ser buscada em meio às contradições do modelo hegemônico atualmente. Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza por meio do trabalho como centro das preocupações e ocupações; uma sociedade em que a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, majoritariamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a pesquisa também pode estar voltada para a busca de soluções aos problemas das classes populares – absoluta maioria da população nacional e mundial.

Nessa sociedade pretendida, concebe-se o ser humano de forma integral, “o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política, e reconhece a identidade de seus semelhantes” (CEFET-RN, 1999, p. 47). Essa concepção de ser humano resulta em conceber o direito a uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado.

Essa perspectiva implica competência técnica e compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária. Nesse horizonte, essa perspectiva de formação

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

¹⁵ Para aprofundamento, sugiro ver algumas obras que tratam essa questão de forma profunda: Freitag (1979), Furtado (1998), Frigotto (2001) dentre outros.

Essas concepções de sociedade e de ser humano são radicalmente opostas às requeridas pela lógica da globalização econômica, de forma que os processos educativos, estruturados a partir desse referencial contra-hegemônico deverão contribuir para a formação de cidadãos emancipados capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas pública e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa.

Entretanto, a opção por esse modelo alternativo de desenvolvimento socioeconômico não foi assumida no Brasil, o que também contribui para outro fator limitante na discussão acerca do futuro da sociedade: a fragmentação das discussões e das ações inerentes aos grandes temas da agenda nacional.

Como exemplo, pode-se citar o próprio âmbito da educação profissional e do ensino médio. Nesse domínio, tem se observado nos últimos anos vários movimentos contraditórios, cujos efeitos repercutem tanto sobre as ofertas educacionais como na formação e no trabalho docente, limitando as possibilidades de materializar a concepção de formação integral dos estudantes e dos professores do ensino médio e da educação profissional.

Para os fins deste texto, merecem destaque especial a legislação que trouxe a possibilidade de integração entre a educação profissional e o ensino médio e as ações dela decorrentes, o processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e para o Ensino Médio (DCNEM) além do Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação e a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), os quais serão discutidos em seguida.

2.1 Ensino médio e educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000: o anúncio da integração, os limites das ações e as implicações sobre a docência¹⁶

As políticas educacionais dos anos 1990 estabeleceram, em seu conjunto,¹⁷ a separação obrigatória entre o EM e a EP, além de submeter o

¹⁶ Parte das ideias discutidas nesta seção faz parte do texto *Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades* (Moura, 2012).

¹⁷ Refiro-me, principalmente, ao Decreto n. 2.208/1997; ao Parecer CNE/CEB n. 15/1998 e à Resolução CNE/CEB n. 3/1998, que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para o EM; ao Parecer CNE/CEB n. 16/1999 e à Resolução CNE/CEB n. 4/1999, que

currículo à pedagogia das competências, intensificando o caráter instrumental da educação, especialmente no campo da EP, por meio das competências para a laborabilidade.

Tendo em vista que tais políticas e suas graves consequências para a educação brasileira, notadamente no que se refere ao EM e à EP, já foram amplamente discutidas em outros trabalhos (Kuenzer, 1997 e 2006; Ramos, 2004; Moura, 2005; Frigotto e Ciavatta, 2006, dentre outros), neste texto analisa-se o que vem ocorrendo a partir dos anos 2000, especialmente a partir de 2003, quando se iniciou o primeiro mandato do presidente Lula.

Em 2003, ocorreram seminários nacionais sobre o EM e sobre a EP, cujo cerne foi a relação entre esses dois campos do conhecimento. Intensas e polêmicas foram as discussões políticas e teóricas das quais resultou o Decreto n. 5.154/2004, já mencionado, que aponta para a possibilidade de integração entre o EM e a EP, mas mantém as outras duas possibilidades de articulação previstas no Decreto n. 2.208/1997 – as formas subsequente e concomitante. Essas múltiplas possibilidades constituem-se em bom indicador das polêmicas já mencionadas.

De qualquer maneira, a possibilidade de integração entre o EM e a EP, prevista no Decreto n. 5.154/2004, representa alguma expectativa de avanço na caminhada em direção ao EM igualitário para todos.

Nesse sentido, o EMI vem sendo implantado, ainda que timidamente, a partir de 2005, na rede federal de EP e em algumas redes estaduais, em meio a muitas disputas e contradições em torno das relações entre trabalho e educação – que se apresentam fortemente quando se trata de concepções e práticas no campo da formação humana. Em seguida, explicitam-se algumas delas ao se tentar captar o movimento do real na materialização do EM – especialmente na sua forma integrada – e da EP técnica de nível médio, nos últimos anos.

Desse modo, enquanto no plano legal o Decreto n. 5.154/2004 sinalizou para a materialização do EMI, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) foi dividida, criando-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), apontando, contraditoriamente, para a separação entre a educação básica e a EP. Esse movimento, além das implicações intra MEC, também repercutiu fortemente nas relações entre esse ministério e as secretarias estaduais de educação, assim como no interior de cada uma dessas secretarias, sempre no sentido de dicotomizar as relações entre o EM e a EP.

instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio; ao Programa de Expansão da EP (PROEP).

Desse modo, no que concerne ao EM, à SETEC corresponde apenas o EMI desenvolvido na rede federal de EP, enquanto a SEB tem responsabilidades sobre todo o EM, o que inclui o propedêutico e o EMI desenvolvidos nas outras redes públicas – principalmente as estaduais.

Nesse contexto, foram diferentes e não coordenados os processos construídos na SETEC e na SEB. Na SETEC, por exemplo, a falta de uma ação efetiva para exercer sua função indutora e coordenadora das ações, assim como o surgimento de outros programas e projetos governamentais que se tornaram prioritários, deslocou o foco, principalmente da rede federal de EP, da busca pela construção teórico-prática do EMI.

Nesse contexto, embora o Decreto n. 5.154 seja de julho de 2004, apenas em dezembro de 2007, a SETEC publicou o *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007a). Constatou-se, portanto, um grande lapso de tempo sem posicionamento efetivo do MEC sobre os fundamentos da nova possibilidade de diálogo entre o EM e a EP e sobre sua prioridade em relação às outras duas formas. Isso contribuiu para que, na própria rede federal, os movimentos na direção dessa concepção curricular fossem muito lentos ou, em alguns casos, inexistentes.

Também merece destaque o fato de que, em 2005, o Decreto n. 5.478/2005 criou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA),¹⁸ cuja possibilidade de contribuir para a garantia do acesso de jovens e adultos à educação básica – e, portanto, para avanços socioeconômicos – é inegável.

Entretanto, a forma como o Programa veio à tona também trouxe algumas dificuldades à implantação do EMI.¹⁹ Esse Decreto determinou que, a partir de 2006, 10% das vagas de cada instituição da rede federal de EP fossem destinadas ao EMI na modalidade EJA. Não obstante, a rede, até aquele momento, não havia atuado de forma sistemática nessa modalidade.²⁰

¹⁸ Essa foi a denominação original do PROEJA, proveniente do Decreto n. 5.478/2005. A denominação atual, dada pelo Decreto n. 5.840/2006, é Programa Nacional de Integração da EP com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, cuja sigla continua sendo PROEJA.

¹⁹ Como o objetivo deste texto não tem centralidade na discussão das especificidades do PROEJA, ratificamos a importância socioeconômica desse Programa e os avanços que estão sendo alcançados, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas. Assim, sugiro, para maior aprofundamento, a leitura de *Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos* (Moura e Pinheiro, 2009).

²⁰ As poucas instituições da rede federal de EP que ofereciam EJA, à época da publicação do mencionado Decreto, não o faziam na forma integrada à EP. Dentre as experiências registradas, destacam-se as dos CEFET de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima.

Não havia quadros de professores com a formação necessária ao trabalho no PROEJA (nem se pode afirmar que já existam hoje), nem experiência e conhecimentos acumulados que permitissem a construção de um currículo integrado para jovens e adultos em um curto espaço de tempo.

Esses e outros aspectos contribuíram para que a implantação do Programa tenha sido marcada por polêmicas e conflitos, evidenciando-se a necessidade de uma imediata discussão sobre as concepções, princípios e fundamentos da modalidade EJA e de sua integração à EP, notadamente na rede federal, *locus* inicial de implantação do PROEJA.

Em face desse quadro, a SETEC constituiu um grupo de trabalho²¹ que teve a função de elaborar um Documento Base (Brasil 2007b)²² de concepções e princípios do Programa. Posteriormente, a partir das diretrizes apontadas por esse Documento Base, o Decreto n. 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto n. 5.840/2006 (Brasil 2006), trazendo mudanças significativas ao primeiro. Dentre elas destacam-se: a) a ampliação das cargas horárias dos cursos (o primeiro estabelecia cargas horárias máximas para os cursos, enquanto que o segundo fixou limites mínimos, deixando a definição para o âmbito da autonomia da instituição ofertante); b) ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido (o primeiro limitava a oferta à rede federal de EP, ao passo que o segundo também incluiu as instituições públicas estaduais e municipais de educação); c) ampliação da abrangência do Programa (o primeiro limitava-o ao EM, enquanto o segundo incluiu também o ensino fundamental).

Esse movimento de construção do Documento Base do PROEJA contribuiu para aumentar a demanda no interior da rede federal e das redes estaduais por um documento semelhante para o EMI de que trata o Decreto n. 5.154/2004, o qual é de caráter geral, ou seja, a base para a integração entre o EM e a EP, independentemente da faixa etária à qual se destine.

Tal demanda tem raiz na seguinte contradição: como explicar o fato de que o caso particular e que surgiu depois – EMI na modalidade EJA – tivesse um documento de concepções e princípios e o caso geral (e anterior) não o

²¹ Especialistas em EJA de universidades brasileiras, representantes da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação), da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação), dos fóruns de EJA, dos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), das EAFs (Escolas Agrotécnicas Federais) e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

²² No Documento Base do PROEJA, consta uma retrospectiva histórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil; uma análise dos problemas de acesso, permanência e qualidade da educação básica no país, tanto para o público denominado *regular* como na EJA. A partir daí, apresentam-se e discutem-se as concepções e os princípios do Programa.

tivesse? Foi diante da evidência dessa contradição e da pressão dela decorrente na rede federal e nas redes estaduais que a SETEC, em 2006, criou um novo grupo de trabalho cuja função foi elaborar o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado em 2007 – mais de três anos após a vigência do Decreto n. 5.154/2004, conforme já mencionado.

Essa é mais uma contradição no âmbito das políticas públicas destinadas ao EMI e que contribuiu para causar certa confusão, pois induz ao entendimento de que há uma concepção de EMI para o público denominado *regular*²³ e outra para a modalidade EJA, posto que há documentos base que tratam separadamente de concepções e princípios, embora convirjam. Compreende-se que o segundo Documento Base deveria ter sido elaborado primeiro, pois estabeleceria as concepções, princípios e fundamentos gerais para todo o EMI, enquanto o da modalidade EJA viria posteriormente, tratando de suas especificidades.²⁴

Enquanto isso, os movimentos para a implantação do EMI (*regular* e EJA) nas redes estaduais foram coordenados pela SEB, mas também não houve muito avanço. A falta de uma articulação interna com a SETEC fez com que os movimentos fossem, na prática, independentes. Para exemplificar, os próprios documentos base anteriormente mencionados foram produzidos no âmbito da SETEC e publicados apenas por essa secretaria, em vez de ser um documento do MEC. Em síntese, as discussões teórico-conceituais sobre essa oferta se concentraram na SETEC.

A SEB, a partir de 2005, utilizou como estratégia, para induzir a implantação do EMI nos Estados, a contratação de consultores para assessorar as secretarias de educação que assim o desejassem. Entretanto, como a própria SEB, a maioria dos profissionais das secretarias estaduais de educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) não participaram da construção da proposta, não houve a decisão de priorizá-la. Para isso, também devem ser consideradas as questões político-ideológico-partidárias, principalmente nos Estados cujos partidos compuseram a aliança política que governou o país nos anos 1990, caso de importantes unidades da federação como São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

²³ A denominação *regular* ou *própria* para referir-se tanto à faixa etária como à modalidade traz pressuposto um duplo preconceito: em relação à modalidade EJA e aos sujeitos aos quais ela se destina. Por isso, quando, ao longo do texto, esse termo for utilizado para tratar da EJA, será grafado em itálico com o objetivo de explicitar a discordância dos autores com o preconceito mencionado.

²⁴ Igual raciocínio é válido para outros grupos, conforme suas especificidades.

Assim, foram poucos os Estados que até 2007 haviam implantado o EMI de forma significativa. Segundo dados do Censo Escolar 2007 (BRASIL, 2008), a matrícula total no EMI foi de 37.942 nas redes estaduais, sendo que 17.064 concentradas no Estado do Paraná, enquanto o total de matrículas de EM propedêutico, nessas mesmas redes, chegou a quase 8.700.000 naquele ano. Cabe ainda ressaltar que, no Paraná, a implantação do EMI não tem relação com a política de indução do MEC, posto que lá essa oferta foi assumida como política pública e a implantação começou em 2004, antes da vigência do Decreto n. 5.154/2004.

Nesse contexto, o governo federal lança o Programa Brasil Profissionalizado, visando induzir os Estados a implantar o EMI.²⁵ Esse Programa foi estruturado de modo que a União financia a infraestrutura, incluindo construção e reforma de prédios, aquisição de acervo bibliográfico e de equipamentos de laboratórios, enquanto os Estados asseguram algumas contrapartidas, dentre elas a criação ou adequação do quadro docente.

Entretanto, em razão de distorções decorrentes do nosso pacto federativo mal resolvido,²⁶ a maioria dos Estados, apesar de terem apresentado projeto e recebido recursos significativos para executar o Programa Brasil Profissionalizado, não tem nem está constituindo quadro de professores efetivos, especialmente no que se refere às disciplinas específicas da EP.

Cabe ressaltar que, mesmo nos estados em que há quadro de professores da educação profissional, permanece a dificuldade para a materialização do EMI, pois, em geral, nas secretarias estaduais de educação são unidades distintas que se responsabilizam pelo ensino médio e pela educação profissional e, em decorrência, os professores também estão separados. Enquanto os do ensino médio estão cuidando da formação de seus estudantes em uma perspectiva propedêutica, os da educação profissional estão focados na instrumentalidade para uma determinada tarefa ou profissão. Nesse contexto, os profissionais que deveriam estar trabalhando e planejando juntos a formação integral dos estudantes, eles próprios, por meio do trabalho, estão sendo fragmentados, ou seja, o trabalho potencializa a unilateralidade em detrimento da onilateralidade dos docentes. Essa é a pedagogia da escola pública brasileira no que se refere ao trabalho e à formação continuada de seus professores do ensino médio e da educação profissional.

Além disso, não são raras situações ainda mais complexas, as quais a educação profissional sequer está situada na secretaria de educação. Muitas vezes, está na secretaria de ciência e tecnologia ou até na de assistência

²⁵ No primeiro momento, o Programa destinava-se exclusivamente ao EMI (*regular e EJA*), mas, posteriormente, por pressão dos Estados, foi ampliado para a concomitância.

²⁶ Assim como de questões político-ideológico-partidárias já mencionadas.

social, exacerbando a separação entre os professores do ensino médio e da educação profissional. Nesses casos, em geral, os próprios contratos de trabalho são distintos, pois aqueles que não estão vinculados às secretarias de educação costumam ser contratados por fundações e não pertencem ao quadro efetivo do estado. Evidentemente, cabe ressaltar que a contratação precária não é encontrada apenas entre os docentes da educação profissional, pois as próprias secretarias de educação também contratam professores precariamente por meio de vínculo temporário, tempo parcial, estágio etc.

2.2 As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM)

Continuando o intento de captar o movimento do real no campo do EM, da EP e de suas relações, constata-se outra importante contradição. Se o lapso de tempo entre o decreto que sinalizava a possibilidade da integração entre o EM e a EP e o posicionamento do MEC sobre concepções e princípios que deveriam embasá-la foi de mais de três anos, no caso das DCNEPTNM esse interregno foi de seis anos²⁷. Apenas em 2010 foi retomada a discussão.

Evidentemente, isso repercute sobre a atuação das instituições e dos docentes da EP técnica de nível médio, incluindo os que atuam no EM em sua forma integrada à EP, pois vários cursos foram criados ao longo desse período sem que houvesse diretrizes concepções, princípios e finalidades coerentes com a proposta de integração. Ou, em outras palavras, a proposta de integração não chegou plenamente ao “chão da escola”, de maneira que os docentes desse campo, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de se apropriar dos fundamentos dessa oferta educacional, comprometendo a sua atuação nesse campo.

Nesse contexto, é importante que os docentes da EP se apropriem das disputas presentes no contraditório processo histórico de elaboração, aprovação e homologação dessas diretrizes.²⁸ O assunto foi retomado quando

²⁷ Em 2004 foi emitido o Parecer CNE/CEB n. 38 e, em 2005, a Resolução CNE/CEB n. 01, os quais trataram apenas de incorporar a possibilidade de integração entre o EM e a EP prevista no Decreto n. 5.154/2004, mas manteve toda a concepção das diretrizes anteriores (Parecer CNE/CEB n. 16/1999 e Resolução CNE/CEB n. 04/1999), fundamentadas na pedagogia das competências para a empregabilidade e que baseavam a separação obrigatória entre EM e EP.

²⁸ As DCNEPTNM foram aprovadas pela CEB/CNE em 09/05/2012 e homologadas pelo Ministro da Educação por meio da Resolução CNE/CEB n. 06/2012, de 20 de setembro.

veio à luz uma proposta de parecer e da correspondente resolução sobre o tema, de autoria do conselheiro do CNE Francisco Aparecido Cordão²⁹.

Inicialmente, o CNE promoveu duas audiências públicas entre os meses de março e abril de 2010, sendo uma no Rio de Janeiro e outra em São Paulo, ambas em espaços vinculados às organizações do Sistema “S”, de onde é proveniente o mencionado conselheiro. Foi escassa a participação dos integrantes das esferas públicas, inclusive por problemas na divulgação dos eventos. De qualquer maneira, a informação sobre as audiências, assim como o conteúdo do documento, começou a circular nas redes federal e estaduais e entre os pesquisadores em educação, em especial dos campos trabalho e educação e educação de jovens e adultos.

Desde as primeiras leituras, constatou-se que a proposta, na prática, abandona a construção teórico-prática desencadeada no início dos anos 2000 e retoma os fundamentos dos anos 1990. Diante desse conflito, produziu-se uma mobilização, no âmbito da rede federal de EP,³⁰ da qual resultou a realização de um seminário, em Brasília, nos dias 5 e 6 de maio de 2010, visando aprofundar as discussões sobre a polêmica criada. No seminário, o relator apresentou sua proposta e, em seguida, houve um debate.

A seguir, sintetizam-se os principais elementos que, a partir das discussões do seminário, contribuíram para a decisão de constituir um grupo de trabalho, visando produzir um documento alternativo à proposta de diretrizes apresentada e defendida pelo CNE.

Foram analisados os seguintes documentos produzidos no âmbito do MEC/SETEC:³¹ *Políticas públicas para a EPT* (BRASIL, 2004), *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007a) e *Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Ensino Médio* (BRASIL, 2007b).

²⁹ Não por coincidência, o prof. Cordão também foi o relator do Parecer CNE/CEB n. 16/1999, que deu origem à Resolução n. 04/1999, instituindo, naquele momento, as DCN para a EPTN que implementaram a separação obrigatória entre o EM e a EP, em consonância com as políticas neoliberais do governo FHC. Atualmente, esse conselheiro é o presidente da Câmara da Educação Básica do CNE.

³⁰ As críticas e sugestões foram recebidas pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) dessa rede, o qual desenvolveu articulação junto à SETEC no sentido de viabilizar a infraestrutura necessária à realização do Seminário.

³¹ A análise aqui desenvolvida em relação a esses três documentos e à proposta do CNE tem por base o documento *A proposta do CNE e os atuais documentos do MEC sobre os cursos técnicos* (Moura 2010), apresentado por mim no mencionado seminário, na qualidade de debatedor da proposta do CNE.

O documento *Políticas públicas para a EPT* faz uma crítica ao que havia sido formulado e posto em prática no anterior ciclo de governo ao afirmar que “[...] novos rumos devem ser traçados com relação à EP e tecnológica que exigirão oportunamente opção de conceitos básicos, correção de rumos e reordenamento de práticas” (BRASIL, 2004, p. 12). Evidencia a importância de uma vinculação orgânica entre a EP e a educação básica, na perspectiva da formação humana integral, ao invés de a EP “se tornar mero fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos” (BRASIL, 2004, p. 12). É por isso que “a articulação da EP e tecnológica com a educação básica deve adquirir características humanistas e científico-tecnológicas condizentes com os requisitos da formação integral do ser humano” (BRASIL, 2004, p. 21).

No *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, faz-se uma recuperação histórica das relações entre o EM e a EP, principalmente a partir da Constituição de 1988, passando pelas reformas educacionais dos anos de 1990 para, em seguida, propor uma política pública educacional de integração entre o EM e a EP técnica de nível médio assim como as concepções e princípios dessa integração. Então, afirma-se que

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar 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. (BRASIL, 2007a, p. 41).

Esse texto ainda explicita alguns princípios fundamentais que devem sustentar a proposta do EMI aos cursos técnicos de nível médio, quais sejam: formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo: o trabalho da produção do conhecimento; a relação parte-totalidade na proposta curricular.

Também propõe alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado: a) não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica,

como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida; b) construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e pela formação específica, bem como da comunidade em geral; c) articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral; d) considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores; e) transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente; f) Resgatar a escola como um lugar de memória.

Por seu turno, o *Documento Base PROEJA Ensino Médio* tem estrutura e conteúdo semelhante ao anterior, além de tratar das especificidades da modalidade EJA.

Nesse sentido, sinteticamente, os três documentos convergem nos seguintes aspectos: compromisso com a universalização da educação básica de qualidade socialmente referenciada para todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos; articulação entre a EP e a educação básica (educação geral como parte inseparável da EP); compromisso com a formação humana integral (trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo estruturante); centralidade na relação entre os sujeitos e os conhecimentos; compreensão de tecnologia para além de um conjunto de técnicas, ou seja, tecnologia como uma construção social e histórica que, portanto, deve ser instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do cidadão, do trabalhador e do país, ao invés de algo que está dado, que é autônomo por si só e, conseqüentemente, determinante dos resultados econômicos e sociais.

Enquanto isso, a proposta inicial de diretrizes (parecer e resolução) do CNE, apresentada por seu relator, pode ser sintetizada nas seguintes características: centralidade nas competências para a laborabilidade; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do *mercado de trabalho*, ou seja, ênfase no caráter utilitário/instrumental da educação; referência vaga ao trabalho como princípio educativo, sem nenhuma discussão sobre o seu significado; ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e saídas intermediárias dos cursos; priorização das formas subsequente e concomitante em relação à forma integrada ao EM; adoção do termo polivalência ao invés de politecnicidade, como categoria de articulação entre trabalho e educação.

É importante salientar que, até a realização do seminário no qual essas contradições foram explicitadas, a SETEC, responsável pelos três documentos do MEC anteriormente analisados, propunha apenas sugestões de alterações pontuais no documento do CNE, conforme consta em texto elaborado por essa

secretaria.³² Nele são feitos comentários gerais e, ao final, propõem-se alguns ajustes, inclusive, quanto à redação.

Foi diante da mobilização criada que a SETEC apoiou a constituição do Grupo de Trabalho (GT)³³ com a finalidade de produzir um documento alternativo ao do CNE, a partir de sugestão da carta resultante do seminário.

O documento produzido pelo GT³⁴ resgata a historicidade da questão, incluindo os avanços e os percalços nas disputas teórico-prática e política pelo conceito de EMI e de formação humana integral. Revisita os três documentos produzidos no âmbito do MEC,³⁵ ratificando e aprofundando a discussão sobre a necessidade de uma articulação orgânica entre a EP técnica de nível médio e o EM. O texto não se restringe ao EMI, mas aborda o EM como um todo, aprofundando a ideia de que essa etapa deve ter uma base unitária comum, seja em sua forma integrada ou não a um curso técnico.

Discute também o papel da EP e tecnológica no desenvolvimento, ou seja, para além do campo educacional. Quanto a esse aspecto, problematiza-se o fato de que

No momento atual observa-se um aparente consenso dos atores sociais quanto à importância da EP para o desenvolvimento do país. Um olhar mais atento constatará que o consenso é ilusório, pois há divergências profundas tanto no significado do desenvolvimento quanto ao papel

³² Contribuições da Secretaria de EP e Tecnológica do Ministério da Educação para atualização das diretrizes da EP técnica de nível médio

³³ A SETEC/MEC reuniu um Grupo de Trabalho (GT) para o qual foram convidadas quatro Secretarias do MEC, sendo: Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação (SEESP); Secretaria de Educação a Distância (SEED); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fiocruz); os gestores estaduais de EP, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de EP, Científica e Tecnológica (CONIF); a Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contando ainda com a colaboração de renomados pesquisadores da EP e tecnológica. O GT reuniu-se durante os meses de junho e julho, em três encontros presenciais em Brasília, sendo o primeiro nos dias 17 e 18 de junho, o segundo nos dias 8 e 9 de julho e o terceiro nos dias 19 e 20 desse mesmo mês, recebendo ainda diversas contribuições enviadas espontaneamente por outros órgãos, instituições de ensino e pesquisadores.

³⁴ *Diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio em debate*. Texto para discussão (Documento 1 - Grupo de Trabalho 2010a).

³⁵ Destaca-se que a elaboração desses documentos contou com a participação efetiva de vários dos componentes que integraram o grupo de trabalho que produziu o texto *Diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio em debate*. Texto para discussão.

desempenhado pela EP e tecnológica no processo. (GRUPO DE TRABALHO, 2010a, p. 39).

Dessa forma, em relação ao desenvolvimento, compreende-se que os modelos tradicionais e excludentes alimentam a concentração de renda e a submissão à divisão internacional do trabalho, promovendo a dilapidação da força de trabalho e das riquezas naturais e potencializando o individualismo e a destruição dos valores das culturas populares. Segundo este raciocínio, a educação é vista como “salvação do país” e a EP como garantia da “empregabilidade” na perspectiva da teoria do capital humano, considerada como responsabilidade individual de cada trabalhador e condição necessária para ingressar e permanecer no mercado de trabalho.

O texto advoga que outras concepções de desenvolvimento e de EP são possíveis. Nesse sentido, resgata que nas sucessivas edições do Fórum Social Mundial discute-se: “Outro mundo é possível, é preciso defender um desenvolvimento socioeconômico ambiental, em que a nova inserção do Brasil no mundo se dê de forma independente, garantindo a cada um, individual e coletivamente, a apropriação dos benefícios de tal desenvolvimento”. (GRUPO DE TRABALHO, 2010a, p. 39).

Para essa perspectiva, o papel da educação tecnológica vai além da instrumentalização para a empregabilidade. Evidentemente, não se nega a importância dos conhecimentos técnicos e tecnológicos inerentes à formação, mas não se restringe a esses. Assim, ratifica-se a importância da formação humana integral, omnilateral, na perspectiva da autonomia e da emancipação que vai tornar viável a inserção do país de forma autônoma nessa “outra globalização”.

Ao final, apresenta-se uma proposta de Resolução acerca das diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio, cujo Artigo 6º sintetiza bem a concepção assumida ao longo do texto:

Art. 6º A EP Técnica de Nível Médio em todas as suas formas de oferta, nos termos da Lei, inclusive nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância, baseia-se nos seguintes pressupostos:

- I – Formação integral do educando;
- II – Trabalho como princípio educativo;
- III – Indissociabilidade entre formação geral e EP;
- IV – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

- V – Integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
- VI – Integração de conhecimentos gerais e profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade, tendo a pesquisa como princípio pedagógico;
- VII – Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VIII – Articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem;
- IX – Valorização da diversidade humana, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- X – Inclusão educacional e acessibilidade, como base para acesso ao currículo. (Grupo de Trabalho 2010a, p. 96).

Enfim, a produção resgata o acúmulo teórico-conceitual e prático do campo, calcando-se nas dimensões ontológica e histórica do trabalho e em uma concepção de educação que pressupõe a formação plena do sujeito.

Conforme anunciado anteriormente, a produção do GT foi encaminhada pelo MEC ao CNE como contribuição ao processo de elaboração das DCNEPTNM. A partir disso, desencadeou-se um árduo embate político incluindo, pelo menos, os autores do documento alternativo/ANPEd,³⁶ o MEC/SETEC e o CNE, especialmente com o relator da matéria. Tal embate será sintetizado nos próximos parágrafos.³⁷

Após receber o documento alternativo, no segundo semestre de 2010, o relator, ora individualmente³⁸ ora juntamente³⁹ com outros conselheiros, emitiu uma sequência de novas propostas de parecer e de resolução sobre as

³⁶ Grande parte dos autores são integrantes do GT 9 ou do GT 18 da ANPEd, de maneira que, por meio de articulação desse grupo, a ANPEd, representada pela presidência, teve papel relevante nesse embate.

³⁷ Nesse processo, a mobilização foi ampliada e algumas entidades, a partir da coordenação da ANPEd, incorporaram-se à produção da crítica e à pressão junto ao MEC no sentido de desenvolver articulações com o CNE visando alterar substancialmente o conteúdo do documento daquele Conselho.

³⁸ Membro do CNE, mas assessorado por uma equipe altamente especializada e dedicada ao tema e com amplo conhecimento acerca das concepções hegemônicas nos anos 1990. Todos, incluído o relator, intelectuais orgânicos dos que compreendem a educação como capital humano e a EP como a porta para a empregabilidade, a qual, por sua vez, é responsabilidade dos indivíduos.

³⁹ Em função do embate já mencionado, houve alguns movimentos no âmbito do CNE e a relatoria passou a ser, do ponto de vista formal, coletiva. Na prática, continuou prevalecendo o pensamento do relator original, que também é o atual presidente da Câmara de Educação Básica do CNE.

DCNEPTNM. As duas primeiras, de dezembro de 2010 e de janeiro de 2011, respectivamente, trataram apenas da resolução. A terceira, a quarta, a quinta, a sexta e a sétima, respectivamente, de abril de 2011, junho de 2011, janeiro de 2012, fevereiro de 2012 e março de 2012, incorporaram novas propostas de parecer e de resolução.⁴⁰ Finalmente, no dia 09/05/2012, as diretrizes foram aprovadas no âmbito do CNE, mas ainda não foram homologadas pelo ministro da Educação – conforme já anunciado –, posto que continua o embate político em torno de seu conteúdo contraditório, inclusive em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (DCNEM) – objeto de discussão do próximo item.

À medida que essas versões vinham a público e se constatava que as mudanças eram apenas superficiais, renovavam-se as análises críticas e o CNE respondia com uma nova versão, sempre com a mesma essência do texto original.

Sobre a versão aprovada e que se constituiu no Parecer CNE/CEB n. 11/2012, há que se reconhecer que houve avanços em relação à proposta inicial. Entretanto, a essência da matriz conceptual que fundamenta o documento original não foi alterada.

Permanece a centralidade na pedagogia das competências, o que revela, inclusive, contradições internas das próprias diretrizes. Sobre isso, Kuenzer (2010b),⁴¹ ao analisar a proposta inicial do CNE, evidencia a incoerência entre a noção de eixo tecnológico e a concepção de competência adotada. Como o Parecer CNE/CEB n. 11/2012 não difere da proposta em relação a esse aspecto, a análise da autora continua sendo válida. Concordasse com ela, para quem

a organização por eixo tecnológico tem como lógica o conhecimento tecnológico e a inovação tecnológica, com o que respeita a especificidade do trabalho escolar. A organização anterior por áreas seguia a lógica das atividades econômicas, dos setores produtivos, evidenciando a centralidade no mundo do trabalho. A concepção de competência profissional que atravessa todo o texto da proposta de diretrizes é orgânica à concepção que tem o trabalho como foco central, ou seja, a

⁴⁰ A título de curiosidade, mas que também pode servir de elemento de análise, salienta-se que a maioria dessas versões foram *batizadas* com denominações que fazem alusão a eventos religiosos ou festivos de âmbito nacional. Assim, a terceira foi intitulada de *Versão Semana Santa*, a quarta de *Versão Corpus Christi*, a quinta de *Versão Reis Magos*, a sexta de *Versão Pré-Carnaval* e a sétima de *Versão Águas de Março*.

⁴¹ Documento produzido para fazer uma discussão inicial sobre a proposta do CNE, em reunião realizada no Instituto Federal Fluminense no dia 20/04/2010.

antiga proposta de estruturação por atividades econômicas. Configura-se assim uma contradição insuperável entre a concepção de eixo e a concepção de competência adotada na proposta. (KUENZER, 2010b, p. 2-3).

Ademais, as diretrizes aprovadas pelo CNE continuam priorizando a concomitância e a subsequência em detrimento da integração, assim como permanece a possibilidade de certificações parciais. Tudo isso é radicalmente oposto aos princípios da formação humana integral e contraditório em relação aos documentos do próprio MEC já analisados neste texto e a toda a produção crítica sobre o tema, voltada para o rompimento da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica.

Sobre essa questão, recorre-se a Ramos (2012) que, ao analisar a 6ª versão da proposta do CNE de DCNEPTNM, sintetiza:

Li, rapidamente, o projeto de resolução, [...]. Como os textos me são familiares desde a outra década! Passados quase quinze anos da reforma de FHC, esta proposta de DCNEPTNM a consolida de forma mais aprimorada. Conseguimos garantir a forma integrada, mas só na “forma”, que está sendo cada vez mais “deformada”. Vejam, por exemplo, que o “articulado integrado” em “instituições de ensino distintas” é um primor que atende ao convênio do governo de São Paulo com o Sistema “S” e com o IF, que deverá se reproduzir pelo país afora, especialmente com o apoio financeiro do Pronatec. É uma distorção brutal de nossas proposições, agora legalizada e “legitimada” por uma inversão das ideias. (RAMOS, 2012).

Na mensagem acima, a professora Marise Ramos trata de um dispositivo do projeto de resolução (Art. 8º), constante do Parecer CNE/CEB n. 11/2012, e cujo sentido é claramente o de encobrir as diferenças de concepção existentes entre o ensino médio integrado e a concomitância. Refere-se ainda ao fato de que tal dispositivo vai ao encontro de convênio firmado entre o Governo do Estado de São Paulo, o IFSP e o Sistema “S” para a oferta de cursos na forma concomitante, denominando-os de integrados, o que desvirtua e enfraquece a luta pela consolidação conceptual do ensino médio integrado.

No caso da EJA, a carga horária continua diferenciada – para menos – em relação aos cursos de mesma denominação e certificação destinados ao público denominado de *regular*. Isso reitera o que vem acontecendo historicamente no campo da EJA, o aligeiramento dos tempos e a redução da produção de conhecimentos, o que, na prática, nega a garantia plena do direito. Ratifica, portanto, o caráter compensatório dessa modalidade,

desresponsabilizando o estado de buscar meios e estratégias adequadas para garantir integralmente o direito.

Além disso, como à proposta original do CNE foram incorporados fragmentos do documento *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate* – já mencionado –, fundamentado na matriz conceitual que constitui as bases da concepção de formação humana integral, o parecer aprovado acolhe novas ambiguidades e contradições internas.

Como exemplo, dentre vários outros passíveis de referência, cabe mencionar que, ao longo do Parecer CNE/CEB n. 11/2012, defende-se que a educação profissional técnica de nível médio não deve ser submetida à lógica da empregabilidade. Nesse sentido, afirma-se que

[...] deve-se adotar uma concepção educacional que não considere a educação como a única variável de salvação do país e a Educação Profissional e Tecnológica como a porta estreita da empregabilidade, até mesmo porque nunca houve e nem haverá congruência direta entre curso realizado e emprego obtido ou trabalho garantido. É bastante evidente que a Educação Profissional e Tecnológica não é uma condição individual necessária para o ingresso e a permanência do trabalhador no mercado de trabalho, que não pode ser considerada como de responsabilidade única e exclusiva dos trabalhadores, como se houvesse relação causal direta entre a Educação Profissional e Tecnológica e nível de empregabilidade do trabalhador certificado. (BRASIL, 2012b, p. 9).

Importa observar que o texto acima, de 2012, é claramente influenciado pela contribuição do GT que elaborou o texto *Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate*, em agosto de 2010, conforme se depreende do trecho a seguir, transcrito dessa produção:

[...] deve ser rejeitada a concepção que vê a educação como *salvação do país* e a educação profissional e tecnológica como a porta da *empregabilidade*, entendida como condição individual necessária ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, de responsabilidade exclusiva dos trabalhadores. Isto significa desmistificar a pretensa relação direta entre qualificação e emprego, fortemente disseminada pela mídia [...] (Grupo de Trabalho 2010a, pp. 39-40. Grifos do original).

Nos dois textos, o Parecer do CNE e o documento do GT, essa discussão é aprofundada na direção de criticar a racionalidade hegemônica que submete a lógica da escola às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Não obstante, em outra parte do Parecer CNE/CEB n. 11/2012, no item em que se discute “O mundo do trabalho como referência para a Educação Profissional” (p. 6) afirma-se que

As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho, demandam uma completa revisão dos currículos [...], particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é[são] exigido[s] dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas. (BRASIL, 2012b, p. 8).

Nesse trecho, as contradições decorrentes dos conflitos conceituais do texto se exacerbam, pois a submissão da educação profissional à lógica da empregabilidade, anteriormente criticada, agora é assumida ao se defender que a EP deve proporcionar “doses cada vez mais crescentes” de “espírito empreendedor” – que está na mesma matriz conceitual das competências para a empregabilidade.

Essas doses, conforme evidencia o texto, devem ser aumentadas segundo as demandas imediatas do mercado. Já o espírito empreendedor significa que a EP deve contribuir para que os sujeitos naturalizem a ideia de que não há espaço para todos no mercado de trabalho e que, dessa forma, é necessário que cada indivíduo seja o mais competitivo possível. Para isso, tem de ser empreendedor, pois se não conseguir inserção no mercado, apesar de ter boa *empregabilidade*, resta a capacidade empreendedora para – na falta de emprego – montar o próprio negócio, inclusive como empreendedor individual, como está em evidência atualmente.

Desse modo, no texto, aparecem juntamente expressões como “pensamento crítico”, “autonomia intelectual” e “espírito empreendedor” como se todos fizessem parte de um todo orgânico e articulado. Na verdade, tal ambiguidade representa a intencionalidade de ocultar, por meio de um jogo de palavras, as diferentes concepções de sociedade, educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura e as disputas daí provenientes.

Desse modo, o que se constata é que, apesar dos embates ocorridos nesses dois anos de trâmite no CNE da proposta de DCNEPTNM, o

metabolismo do capital se mostrou muito forte, conseguindo inclusive, por meio de seus intelectuais orgânicos, utilizar-se de conceitos e expressões construídos para dar sentido a uma perspectiva de formação humana autônoma e emancipada com o fim de distorcê-los completamente na direção que lhe interessa, como em algumas situações aqui evidenciadas.

Simultaneamente ao processo de elaboração das DCNEPTNM, iniciou-se, no CNE, no segundo semestre de 2010, a construção das DCNEM, sobre a qual se discutirá no item seguinte.

2.3 As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)

Quando a primeira versão dessas diretrizes veio a público,⁴² em 2010, o mesmo GT⁴³ que estava participando das discussões das DCNEPTNM decidiu elaborar um aporte às DCNEM. Nesse sentido, o grupo também produziu um texto de contribuição ao processo⁴⁴ e o encaminhou, em novembro de 2010, ao relator da matéria. Esse texto foi produzido a partir do documento que já havia sido elaborado para as DCNEPTNM. Por isso, guarda estreita semelhança no que se refere à estrutura e às concepções e princípios que constituem a base unitária do EM, integrado ou não à EP.

O relator das DCNEM, diferentemente do relator das DCNEPTNM, incorporou a essência das contribuições do GT e elaborou uma nova versão de parecer e projeto de resolução para o Ensino Médio, aprovados no âmbito do CNE em 5 de maio de 2011, constituindo-se no Parecer CNE/CEB n. 05/2011.

Diante do exposto, vários itens da proposta do GT que expressam conceitos centrais acerca da concepção de formação humana integral foram absorvidos pelas DCNEM. Como exemplo, cita-se o artigo 6º da proposta do GT e o 5º das diretrizes aprovadas pelo CNE, que são idênticos e cujo conteúdo transcreve-se a seguir.

⁴² O relator foi o conselheiro José Fernandes de Lima.

⁴³ Nem todos os integrantes do GT original participaram efetivamente da elaboração desse segundo documento, inclusive porque, nesse caso, não houve formalização do grupo e os pesquisadores desenvolveram as atividades com infraestrutura própria.

⁴⁴ *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Proposta de Debate ao Parecer* (Documento 2 - Grupo de Trabalho 2010b). Esse é o título da contribuição do GT à discussão sobre as DCNEM.

Art. 5º/6º⁴⁵ O ensino médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I – Formação integral do estudante.

II – Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente.

III – Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador.

IV – Sustentabilidade ambiental como meta universal.

V – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

VI – Integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.

VII – Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

VIII – Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (GRUPO DE TRABALHO, 2010b; BRASIL, 2011a; grifos do original).

⁴⁵ Grafou-se dessa maneira para explicitar que o artigo 5º das DCN para o EM, aprovadas pelo CNE em 05/05/2011, e o artigo 6º do documento, elaborado pelo GT, são idênticos.

Além disso, cabe evidenciar a convergência entre a concepção acima e a apresentada pelo GT em relação às DCNEPTNM, já transcrita anteriormente. Essa convergência é completamente intencional e explícita a defesa por uma base unitária para todo o EM, fundamentada na ideia de formação humana integral. Reitera-se, assim, que, garantida essa base unitária, o EM pode ser ou não integrado à EP.

É precisamente por isso que, durante o processo de elaboração das duas diretrizes curriculares nacionais (EM e EP), houve várias tentativas de articulação no sentido de que elas fossem únicas e tratassem da base unitária e das especificidades da EPTNM.⁴⁶ Porém essa articulação não prosperou em função das diferentes concepções de sociedade, de educação, de formação humana, de ciência, de tecnologia, de cultura etc. que estão em disputa, inclusive, no interior do CNE. Essa tentativa de construção de diretrizes únicas e algumas questões polêmicas⁴⁷ das DCNEM fizeram com que sua homologação, pelo ministro da Educação fosse postergada, tendo ocorrido apenas em 31/01/2012, oito meses após sua aprovação pelo CNE.

O exposto até aqui põe em evidência mais uma contradição. Por um lado, a aprovação pelo CNE e a homologação pelo ministro das DCNEM, que apontam na direção da formação integral dos sujeitos. Evidentemente, apenas isso não garante a sua materialização, inclusive, porque o necessário financiamento não está assegurado, já que o horizonte que se coloca para ampliar os investimentos em educação para 10% do PIB é de 10 anos e isso ainda não está aprovado definitivamente.⁴⁸ Apesar disso, esse movimento é um importante avanço. Por outro lado, as DCNEPTNM vão em direção contrária e, mesmo ainda não tendo sido homologadas, já contam com amplo financiamento por meio do Pronatec⁴⁹ – objeto de análise do próximo item – que transfere recursos públicos para o Sistema “S” materializar a concepção e a formação humana nelas assumida.

Além disso, apesar de terem sido aprovadas pelo CNE e homologadas pelo ministro da educação há quase um ano, ainda não há um movimento claro no MEC que sinalize para a sua chegada ao “chão da escola”. Dessa forma, como pode o docente atuar no EM na perspectiva da formação humana integral

⁴⁶ Tais especificidades também poderiam ser tratadas por meio de uma resolução do CNE.

⁴⁷ Principalmente no que se refere à carga horária não presencial no EM noturno e na EJA.

⁴⁸ No dia 26/06/2012, a Câmara dos Deputados aprovou uma nova versão do PL do PNE que incorpora a ampliação do investimento em educação para 10% do PIB. O projeto ainda irá ao Senado e, se sofrer modificações, volta à Câmara. Caso contrário, irá para a sanção da Presidenta.

⁴⁹ Criado pela Lei n. 12.513/2011(BRASIL, 2011a).

se não conhece as DCNEM que nela se fundamenta, se a formação inicial pela qual passou não tratou dos fundamentos dessa concepção formativa e se, tampouco, há processo de formação continuada planejado para que isso ocorra para todos os que atuam nessa etapa educacional nas escolas públicas do país?

2.4 O Pronatec e o projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação⁵⁰

Em seu discurso de posse, em 01/01/2011, a Presidenta Dilma já anunciou as diretrizes desse Programa:⁵¹

No ensino médio, além do aumento do investimento público, vamos estender a vitoriosa experiência do PROUNI para o ensino médio profissionalizante, acelerando a oferta de milhares de vagas para que nossos jovens recebam uma formação educacional e profissional de qualidade.

Como se vê, embora ainda não houvesse uma denominação específica, o que foi mencionado corresponde exatamente ao conteúdo do Pronatec.

Entretanto, esse não era o discurso da então candidata Dilma Rousseff poucos meses antes, como se vê na transcrição da entrevista concedida por ela e publicada em portal da UOL, em 23/08/2010:⁵²

Portal Aprendiz - Em seu plano de governo prévio está previsto o ProUni para o EM. Como funcionará? Não seria melhor investir na educação pública de qualidade ao invés de beneficiar apenas alguns estudantes com entrada em uma escola particular?

Dilma - A minha proposta é de criação de um programa voltado exclusivamente para a melhoria do EM: melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas, com investimentos na

⁵⁰ Parte das ideias apresentadas neste item fazem parte do texto, de minha autoria, “Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios”, capítulo do livro “Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional”, a ser publicado em 2013 pela Editora Mercado das Letras.

⁵¹ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/853564-leia-integra-do-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff-no-congresso.shtml>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

⁵² Disponível em: <<http://www.advivo.com.br/blog/fernando-augusto-botelho-rj/em-entrevista-dilma-fala-sobre-proposta-de-educacao>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

qualificação e salário dos professores; integrar o EM ao profissionalizante também nas escolas públicas.

Os dois depoimentos da Presidenta evidenciam uma contradição. No discurso de posse, anuncia a criação do Prouni do Ensino Médio, enquanto que, como candidata, ao ser perguntada sobre o tema, não responde explicitamente, mas afirma que vai investir no EM público – conforme consta no programa da então candidata⁵³ – e “integrar o ensino médio ao profissionalizante também nas escolas públicas”.

Na verdade, durante a campanha de 2010 foi o candidato Serra quem defendeu a criação de um programa com as características do Pronatec, conforme explicitado por ele em entrevista concedida ao Portal G1, em matéria de Thiago Guimarães:⁵⁴

“Deixei para anunciar aqui um dos meus projetos para o país, que é a criação deste ProUni do ensino técnico, que será o Protec, em que oferecemos bolsas para que um aluno possa ir para a escola particular do ensino técnico com bolsa do governo”, disse Serra em 19 de junho, na convenção do aliado PTB, na primeira menção à proposta feita durante a campanha.

É importante observar que a proposta não é exatamente a mesma do Pronatec, ao menos da forma como mencionado pelo então candidato, posto que não se refere a estudantes do EM público receberem bolsas para estudar em escolas técnicas privadas. O discurso de Serra não fazia referência explícita a estudantes do EM, ou seja, mencionava apenas a concessão de bolsas de estudos em escolas técnicas privadas para a população de baixa renda, sem explicar se essas oportunidades seriam para quem já havia concluído o EM ou para os que cursavam essa etapa educacional.

De qualquer maneira, as propostas são muito convergentes e, essencialmente, tratam da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada na EP. Por isso estão corretos Serra e Dilma, considerando suas convicções convergentes, ao afirmarem, respectivamente que “o PROTEC é o Prouni do ensino técnico” e que “o Pronatec é o Prouni para o EM Profissionalizante”.

Retomando a contradição do discurso da Presidenta e mergulhando de forma mais profunda nas políticas educacionais da última década, pode-se constatar que essa contradição no discurso não tem correspondência nas

⁵³ Disponível em: <http://www.scribd.com/full/34733380?access_key=key-2kzr7z4kjmivd5w4q44>. Acesso em: 2 jan. 2012.

⁵⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/especiais/eleicoes-2010/noticia/2010/07/serra-e-dilma-repetem-propostas-da-campanha-de-2006.html>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

ações e propostas do campo educacional do governo atual e do anterior, onde ela teve papel central.

Nesse sentido, uma das últimas – senão a última – propostas de grande amplitude no campo educacional do governo Lula foi o Projeto de Lei (PL) n. 8.035/2010, que trata do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, apresentado pelo Executivo ao Congresso Nacional em 20/12/2010, portanto, quando só faltavam 12 dias para a posse da nova Presidenta.

Esse PL tem sido objeto de inúmeras análises críticas,⁵⁵ mas aqui serão tratadas apenas as questões diretamente relacionadas com o Pronatec. Para alcançar a Meta 11 do já mencionado PL do Plano Nacional de Educação – Duplicar as matrículas da EP técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta – são apresentadas dez estratégias. Duas delas têm estreita relação com o conteúdo do Pronatec, ambas voltadas para a transferência de recursos públicos para as entidades privadas que atuam na EP.

A Estratégia 11.5 se refere a “Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de EP técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical”. Entretanto, não especifica se os sindicatos são patronais ou de trabalhadores. Posteriormente, o Pronatec preenche essa lacuna e elege como parceiros prioritários os serviços nacionais de aprendizagem. Cabe perguntar: quem dirige esses serviços nacionais? A resposta parece óbvia: são os sindicatos e demais entidades patronais da indústria, do comércio, da agricultura, dos transportes etc.

Diante do exposto, constata-se que a contradição entre o discurso da campanha e o da posse era apenas para conciliar os interesses eleitorais, pois, concretamente, enquanto se falava no palanque em “integrar o ensino médio ao profissionalizante também nas escolas públicas”, se estava articulando a sua derrocada por meio do PL do Plano Nacional de Educação e da concepção do Pronatec, cujo fim é promover a concomitância, por meio de *parcerias* entre as redes estaduais de ensino, das entidades do Sistema “S”⁵⁶ e, em menor escala, dos institutos federais.

Já a Estratégia 11.6 tem relação direta com a mudança que a Lei do Pronatec promoveu no FIES (artigos 10 a 12 da Lei n. 12.513/2011). Esse Fundo deixou de ser denominado Fundo de Financiamento ao Estudante do

⁵⁵ Não incorporou a proposta de ampliação do financiamento para 10% do PIB, conforme estabelecido no documento da CONAE; seu caráter privatizante sinaliza para a ideia das parcerias público-privadas em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, dentre outras.

⁵⁶ Cabe destacar que os IF também atuarão no Pronatec, mas a maior quantidade da oferta estará no sistema “S”.

Ensino Superior, sendo agora designado de Fundo de Financiamento Estudantil. Nessa perspectiva, a Lei estabelece que os estudantes da EP privada também poderão ter acesso a ele.

Esse movimento sinaliza para dois objetivos, pelo menos. O primeiro, e mais óbvio, é o de dinamizar o mercado da EP, estimulando a criação ou a adequação de empresas para competir ou intensificar a competição nesse segmento do mercado educacional. O segundo é um pouco mais complexo, mas igualmente coerente com toda a racionalidade que está na gênese desse Programa. O novo FIES torna possível a existência de empresas educacionais com um modelo semelhante ao dos institutos federais, pois uma organização privada de ensino superior pode se cadastrar nesse fundo e passar a atuar na oferta de cursos técnicos de nível médio.

A essa altura, é importante explicitar o conteúdo da Estratégia 11.6 do PL do Plano Nacional de Educação no sentido de evidenciar sua imbricação com essa mudança no FIES, decorrente do Pronatec: “**11.6)** Expandir a oferta de financiamento estudantil à EP técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior.” (PL n. 8.035/2010).

Além desses aspectos já destacados e que revelam a lógica privatizante do Pronatec, esse Programa estabelece outras diretrizes contraditórias em relação ao movimento – ainda que tímido – do início dos anos 2000 que sinalizava na direção de integrar o EM à EP. Ao invés disso, é coerente com as políticas dos anos 1990, que determinavam a separação entre essas duas ofertas educacionais, as quais, por sua vez, estão visceralmente ligadas à racionalidade que orienta as DCNEPTNM aprovadas pelo CNE. Nesse sentido, o Programa prevê o financiamento público em organizações privadas, com prioridade para as do Sistema “S”, para que estudantes do EM propedêutico público possam fazer cursos técnicos na forma concomitante nessas organizações. São 24 bilhões de reais, cuja maior parte destina-se ao Sistema “S”, inclusive para financiar a “expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem” (Inciso III, do Art. 4º da Lei n. 12.513/2011).

Ora, a implementação do Pronatec tem sentido contrário ao de outro Programa recente do governo federal: o Programa Brasil Profissionalizado, de 2007, já mencionado anteriormente e cujo foco deveria ser o EMI.

Nessa perspectiva, o Pronatec vem no sentido de desresponsabilizar os estados da constituição de seus quadros de docentes da EP – uma das maiores barreiras à materialização do Brasil Profissionalizado –, pois, ao realizar as *parcerias* com o Sistema “S” para que seus estudantes realizem a

concomitância, esses entes subnacionais podem continuar desenvolvendo o EM pretensamente propedêutico sem pressões por melhorias significativas na qualidade da formação proporcionada às classes populares e transferir para o Sistema “S” a prerrogativa pela (con)formação técnica desse sujeitos. Tampouco há pressão sobre os estados no sentido de atuar na formação continuada do quadro docente já existente na perspectiva sinalizada pelas atuais DCNEM, que têm como eixo estruturante da formação humana a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Ou seja, o Pronatec também contribui para certa inércia dos Estados em relação ao estabelecimento de políticas voltadas para a formação continuada dos professores que possam materializar as DCNEM vigentes.

Diante dessa situação, cabe perguntar: por que não destinar os recursos do Pronatec à melhoria do ensino público das redes estaduais, criando, inclusive, incentivos e mecanismos para que os Estados constituam seus quadros de professores da EP e que, em regime de colaboração com as universidades públicas e institutos federais, esses quadros sejam formados para atuar no EMI?

Todos esses movimentos em curso, aqui analisados, permitem concluir que a racionalidade hegemônica nesse processo está fortemente calcada em algumas ideias centrais, não em ordem de hierarquia, mas de convergência, todas iluminadas pelo pensamento neoliberal.

A primeira delas é a mercantilização da educação, o que implica a necessidade de criar mecanismos de dinamização desse mercado, utilizando-se, inclusive, de recursos públicos para esse fim. Outra é a focalização, ao invés da universalização, do direito igualitário. Assim, há certo avanço em relação ao acesso quantitativo à educação, mas partindo-se do pressuposto de que não é possível garantir o direito igualitário.

Nesse sentido, no EM, atende-se de forma completamente privada a um pequeno estrato populacional, o qual paga diretamente pela educação dos seus filhos. O principal objetivo desse segmento é o acesso ao ensino superior nos cursos mais procurados das melhores universidades públicas.

Em uma segunda hierarquia está outro fragmento, também pequeno, que logra ingressar na rede federal de EP, instituições que garantem o acesso aos conhecimentos necessários ao prosseguimento de estudos e, ao mesmo tempo, proporcionam uma formação profissional.⁵⁷ Também há os que estão no

⁵⁷ Essas instituições, juntamente com poucas redes estaduais, apesar de muitas dificuldades, são as que vêm apresentando algum movimento que sinaliza alguma possibilidade de materializar a concepção de EMI.

EMI das redes estaduais que, em geral, não têm as mesmas condições da rede federal, constituindo-se em uma *segunda categoria* desse tipo de formação.

Enquanto isso, a maioria dos estudantes está no EM *propedêutico* das redes estaduais e municipais (cerca de 89%, conforme visto no Quadro 1), as quais não conseguem reproduzir o academicismo da iniciativa privada.

Assim, o Pronatec constituirá uma nova fração a partir desses que estão no EM *propedêutico* das redes estaduais. O novo fragmento terá acesso a uma formação profissional técnica de nível médio, na forma concomitante, que não é a mesma da rede federal, mas que se destina ao trabalho de menor complexidade dentre as atividades técnicas. A lógica da focalização não para por aí, pois ainda há uma variação enorme de projetos e programas destinados ao público jovem e adulto, os quais não serão abordados neste texto em função dos objetivos delineados. Entretanto, é importante registrar a sua existência: Projovem, Escola de fábrica, Primeiro emprego, Jovem aprendiz, só para mencionar algumas iniciativas mais recentes.

Essa fragmentação na formação implica também na fragmentação da docência nesse campo, tanto no que se refere à formação quanto às condições de trabalho. Assim, há os professores da rede federal de educação profissional que, em geral, têm elevado nível de formação acadêmica, razoável carreira e boas condições materiais de trabalho. Enquanto isso, nas demais redes públicas, as condições de trabalho são diferenciadas para menos. Há maior incidência de contratos precários, a remuneração é mais baixa, as carreiras não são atrativas, é pouco o incentivo à busca por níveis mais elevados de formação e as condições materiais de trabalho, em geral, são precárias. Já, na iniciativa privada, o que inclui as organizações do sistema “S”, os professores que atuam na EP são considerados instrutores, cujo papel é transmitir de forma eficiente e eficaz conteúdos voltados à formação de competências para a empregabilidade e para o empreendedorismo. Dessa forma, os processos de formação continuada privilegiam aspectos instrumentais dirigidos à melhoria da eficiência e da eficácia desse tipo de formação e o avanço na carreira e melhorias salariais estão vinculados ao aumento da produtividade desse tipo de trabalho.

Retomada a especificidade do Pronatec, outra ideia central intrínseca ao Programa é a submissão explícita da formação humana à pedagogia das competências e, por essa via, às necessidades imediatas do mercado de trabalho, pois quando o estado delega às entidades patronais a formação dos estudantes das redes públicas de ensino – e financia o processo –, está também concedendo a essas entidades o direito sobre a concepção de formação a ser materializada.

Desse modo, o Pronatec também cumpre a função de contribuir para dinamizar o empresariamento e a mercantilização do campo educacional público e, o que é pior, com financiamento do estado brasileiro.

Apesar dessas e de outras flagrantes contradições aqui evidenciadas, o Programa vai sendo implementado a passos largos tanto no Sistema “S” como na parcela que cabe à rede federal de EP, com pouquíssima resistência e crítica.

Feita essa revisão sobre os movimentos mais amplos e recentes no campo da EP e de sua relação com o EM, no próximo capítulo orientar-se-á a análise, as reflexões e as proposições sobre a formação docente, partindo-se da discussão acerca do papel das instituições que constituem o lócus cotidiano da atuação desses profissionais.

CAPÍTULO III

Especificidades das instituições e da formação docente no campo da educação profissional

O quadro caracterizado nos capítulos anteriores impõe refletir sobre o seguinte problema: o modelo de EP que está sendo construído é coerente com qual modelo de desenvolvimento socioeconômico? Apesar dos conflitos e contradições já evidenciados revelarem que não há uma direção clara das políticas dessa esfera educacional e das ações delas decorrentes, discutir-se-ão, neste capítulo, concepções de instituições de EP e de formação docente que sejam coerentes com a perspectiva de desenvolvimento socioeconômico voltado para a construção de uma sociedade igualitária, na expectativa de que essa vá sendo construída gradativamente e que a educação contribua para (e seja influenciada por) esse movimento, ou seja, uma proposta contra hegemônica.

3.1 Instituições de educação profissional socialmente produtivas: em busca de um sentido para essa expressão

Diante desse quadro, faz-se necessário destacar que as instituições de EP enfrentam vários desafios para cumprir a função que lhes demanda a sociedade. O mais estrutural deles consiste em encontrar uma adequada equação para o seu financiamento, além de outros aspectos que também merecem destaque (MOURA, 2010).

Em relação ao financiamento, pode-se afirmar que a garantia das fontes públicas para dar suporte à ação das instituições de EP é uma questão essencial. As ofertas dessa esfera educacional estão diretamente inseridas, ao mesmo tempo, na educação básica e na educação profissional ou em articulação entre elas. Quanto ao financiamento desde sua inserção na educação básica, o Fundeb, que substituiu o Fundef, promoveu a ampliação da vinculação constitucional de recursos para a educação básica ao incluir a educação infantil, o ensino médio e a EJA. Não obstante, apesar do avanço que traz, o Fundeb não resolverá totalmente os problemas de financiamento da educação básica nem da educação profissional no País, pois se o Fundo aumentou, também cresceu, e em proporção maior, o número de estudantes a serem atendidos.

Por outro lado, o financiamento específico da educação profissional é mais complexo. Não existe atualmente a definição de fontes de financiamento permanentes para essa esfera educacional. A cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica. Esse é um critério que tende a cristalizar as diferenças existentes. Nos últimos anos, tem sido utilizada uma combinação entre essas séries e a quantidade de estudantes matriculados, o que não altera a lógica linear e meramente quantitativa para a definição orçamentária.

Dessa forma, historicamente, esses recursos são insuficientes para atender às necessidades globais da educação profissional pública nas instâncias federal, estadual e municipal. Evidentemente, isso se reflete em dificuldades para a atuação das instituições desse campo educacional. Por outro lado, há grande dispersão de recursos, os quais costumam ser distribuídos entre vários ministérios e outros órgãos da administração pública, o que efetivamente dificulta a construção, o desenvolvimento e a coordenação de uma política pública nesse domínio. Grabowski; Ribeiro; e Silva (2003) identificaram 39 fontes públicas que financiam ações da educação profissional sem que haja uma efetiva coordenação e articulação entre os entes públicos envolvidos, implicando em zonas de sombreamento, como também em lacunas na oferta da educação profissional.

Segundo Grabowski (2005), dentre esses fundos públicos, encontram-se os recursos do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) provenientes da arrecadação de contribuição compulsória de 2,5% sobre a folha de pagamento das empresas para financiamento dos sistemas patronais de formação profissional, constituídos pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem e respectivos Serviços Sociais.

A existência de uma fonte de financiamento permanente coloca essas organizações em situação privilegiada em relação às instituições públicas. A título de exemplo, o autor destaca que em 2005, foram destinados cerca de 600 milhões de reais à Rede Federal de Educação Profissional, enquanto os Serviços Nacionais de Aprendizagem arrecadaram em torno de 5 bilhões de reais de recursos públicos. Em estudo mais recente, Grabowski (2010) informa que em 2008 essa arrecadação foi 6,7 bilhões de reais.

Além dos recursos provenientes das contribuições citadas, essas entidades podem aumentar substantivamente suas receitas pela venda de seus serviços à sociedade, em que pese a origem pública de significativa parcela do seu financiamento. Assim, prevalece a prestação de serviços pagos pela sociedade em detrimento da oferta pública e gratuita ou, como no caso do Pronatec, situação em que a população não paga diretamente, mas o faz por

meio do poder público que, além dessas vultosas transferências compulsórias, paga pelos serviços prestados pelo sistema “S” no âmbito desse Programa.

Nesse contexto, para fazer frente à escassez e à dispersão dos recursos destinados à educação profissional pública, está em trâmite no Congresso Nacional um projeto de emenda constitucional que visa à criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional - Fundep (PEC 24/05). Essa pode ser uma solução que ajude no financiamento da educação profissional em geral e, em particular, do ensino médio integrado, tanto na modalidade EJA como na oferta *regular*. Não obstante, o trâmite do Fundep no Congresso Nacional vem enfrentando barreiras face à diversidade de interesses e dos projetos societários em disputa, de maneira que não há perspectiva de curto ou médio prazo para a sua aprovação⁵⁸.

Exemplo disso foram os embates travados nas Conferências Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, realizadas nos estados da federação, entre maio e junho de 2006, como fase preparatória à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em novembro de 2006, em Brasília. No roteiro elaborado pelo MEC para orientar os debates, as propostas foram agrupadas em cinco eixos temáticos, sendo o segundo deles o financiamento.

A proposta nº 1 desse eixo foi, precisamente, a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP). Essa medida foi suficiente para gerar uma polarização em quase todas as conferências estaduais, assim como na Conferência Nacional. De um lado, os que defendem um projeto de sociedade em que a educação pública, gratuita e de qualidade deve ser um direito de todos os cidadãos independentemente de sua origem socioeconômica, étnica, racial, religiosa etc. posicionaram-se a favor da criação do FUNDEP. De outro lado, os altos dirigentes e assessores das instituições vinculadas às entidades patronais do Sistema “S” posicionaram-se explicita e publicamente de forma contrária à criação do mencionado Fundo.

⁵⁸ De acordo com a proposta, o Fundep receberia 2% da arrecadação dos impostos sobre a renda e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), além de 3% da arrecadação do Programa de Integração Social (PIS) e do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP). A proposta previa ainda, para compor o fundo, a designação de 30% da arrecadação das contribuições compulsórias dos empregadores, destinadas às entidades do chamado Sistema S, como o Serviço Social do Comércio (Sesc), da Indústria (Sesi), entre outros. Esse dispositivo foi retirado pelo relator da proposta na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ), o ex-senador Demóstenes Torres (DEM-GO), cujo mandato foi cassado em 2001 pelo Congresso Nacional. No lugar, Demóstenes propôs aumentar de 3% para 7% o percentual do PIS e do PASEP destinado ao fundo. (disponível em http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=2951&Itemid=30. Acesso em 19. Ago. 2010.

Diante do exposto, conclui-se que tanto o Fundeb - em vigor - como o Fundep - uma possibilidade longínqua - apesar de contribuírem para amenizar o quadro de deficiência do financiamento da educação brasileira não têm, isoladamente ou em conjunto, a capacidade de resolver definitivamente essa questão.

Nessa perspectiva, compartilha-se com vários autores (PINTO, 2002; ABRAÃO, 2005; SAVIANI, 2007; dentre outros) que apontam para a necessidade de ampliar o investimento global na educação brasileira em termos de PIB e de Gasto Público e *Per Capita* (GDP), a partir de uma decisão política da sociedade brasileira. Nesse sentido, Pinto (2002, p. 124), ao se referir às metas do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei n.10.172/2001, afirma:

podemos dizer com tranquilidade que se o país quiser, de fato, cumprir as metas quantitativas e qualitativas fixadas pelo PNE, precisará destinar, ao setor educacional público, recursos equivalentes a 10% do seu PIB nos próximos dez anos

Seguindo a mesma linha de raciocínio que aponta para a necessidade da ampliação do financiamento da educação brasileira, Abraão (2005) afirma que, além da ampliação do PIB, que inclui os investimentos públicos e privados, é necessário avançar no que se refere ao GDP, que representa o esforço público. Para o autor:

Analisando o gasto na *área de educação* para o Brasil levando em consideração o comportamento do GDP [...] observa-se que os gastos corresponderam, em 1995, a cerca de 3,9% do GDP e demonstraram um aumento para cerca de 4,3%. Esse crescimento significou uma ampliação do esforço do Poder Público destinado à área. No entanto, mesmo com o crescimento dos recursos, quando comparado esse resultado com os exibidos pelos países da OCDE, observa-se que o Brasil, mesmo sendo a 14ª economia do mundo, ainda está bem abaixo do esforço médio de todos os países da OCDE (5,3% do GDP). Ou seja, o Brasil para atingir o esforço público desses países deveria aplicar no mínimo mais 1% de seu GDP. (ABRAÃO, 2005, p. 851)

Em seguida, afirma o autor:

Para chegar próximo dos índices apresentados por alguns países do norte da Europa, como Dinamarca (8,5%) e Suécia (7,3%), o Brasil deveria aplicar a mais entre 4,2% e 3,0% do

GDP, o que significa quase dobrar os gastos atuais. Mesmo quando se compara esse resultado com os de alguns países da América Latina, observa-se que o Brasil se situa abaixo de Argentina (4,8%), Chile (4,4%) e Paraguai (4,5%), superando apenas Peru e Uruguai (3,1%). (ABRAÃO, 2005, p. 853).

Abraão (2005) ainda assevera que o Brasil nos distintos níveis educacionais, gasta por aluno cerca de seis vezes menos que a média dos países da OCDE e que, mesmo comparando o investimento brasileiro em educação com os de alguns países da América Latina, percebe-se que o gasto nacional por aluno se situa abaixo dos valores realizados pela Argentina (2,5 vezes superior) e pelo Chile (2 vezes), em todos os níveis e modalidades educacionais. Saviani (2007, p.1253), ao comentar o PDE do governo Lula, diz:

Permito-me, pois, sugerir ao MEC [...] que a linha mestra do PDE seja uma medida de impacto que permita imediatamente mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores, que passariam a desenvolver suas atividades com entusiasmo e dedicação. Para viabilizar essa mudança, propus, em 1997, para o Plano Nacional de Educação, que se dobrasse imediatamente o percentual do PIB investido em educação, passando, dos atuais cerca de 4%, para 8%.

Saviani continua argumentando que

Essa proposta foi considerada inexecutável; no entanto, ela apenas nos situaria entre os países que mais investem em educação, como eram os casos dos Estados Unidos (7,5%), do Canadá (7,6%), Noruega (8,7%) e Suécia (8,8%), segundo dados do próprio MEC em sua proposta de PNE, divulgada naquele ano. Deve-se frisar que os países mencionados já há muito consolidaram os respectivos sistemas de ensino e universalizaram a educação básica, erradicando o analfabetismo. E, mesmo nessa situação vantajosa, continuam investindo os mencionados percentuais de seus PIBs na educação. No nosso caso, que ainda temos que implantar o sistema, logicamente deveríamos investir muito mais. Talvez, o exemplo mais condizente com o caso do Brasil seja o da

Coréia do Sul, que investiu 10% do PIB ao longo de 20 anos. (SAVIANI, 1253)⁵⁹.

Diante do exposto, pode-se concluir que a universalização da educação básica com qualidade socialmente referenciada destinada às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos, incluindo também a educação profissional como direito, nos termos apresentados neste texto passa, obrigatoriamente, pela decisão política do estado brasileiro - em seu sentido ampliado -, de aumentar os investimentos na educação. Isso repercute diretamente sobre as instituições de educação profissional e sobre o trabalho docente, pois as condições dos prédios escolares, dos laboratórios, das bibliotecas, dos espaços para as atividades sociais, artístico-culturais, desportivas, enfim de toda a infraestrutura física que viabiliza o funcionamento das escolas têm relação direta com o trabalho docente. Da mesma forma, o financiamento também repercute, de forma determinante, sobre a formação, a carreira e a remuneração dos professores.

Mas, conforme antes mencionado, o financiamento não é o único grande desafio das instituições públicas de EP e, em consequência de seus professores. Há vários outros.

Um deles está relacionado com as discrepâncias de oportunidades, nível de escolarização e conhecimentos, experiências profissionais, origem socioeconômica, faixa etária etc. dos distintos grupos sociais que buscam ou poderão buscar essas escolas. Nas instituições públicas de EP, os Cursos técnicos que podem ser oferecidos nas formas integrada, concomitante e subsequente, para adolescentes e para o público da EJA. No caso da rede federal, essa diversificação é ainda maior, pois há os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, que podem receber como estudantes desde neoleitores até profissionais graduados ou pós-graduados, além dos cursos superiores de tecnologia. Além disso, fora do âmbito da EP, essas instituições veem atuando em cursos de licenciatura para a educação básica.

Essa diversificação implica em exigências complexas de gestão institucional, de quadro docente e de sua formação, os quais, muitas vezes, atuam em duas ou mais dentre essas ofertas educacionais.

Outro grande desafio diz respeito de a sociedade em geral e o mundo do trabalho em particular, em tempos de acumulação flexível, demandar por profissionais capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar novos problemas ou antecipar-se a eles. Ou seja, o mundo do trabalho demanda por

⁵⁹ Essa ampliação do investimento em educação para 10% do PIB é, provavelmente, uma das disputas mais importantes que se está travando no processo de elaboração no novo Plano Nacional de Educação, conforme já evidenciado no capítulo 2.

indivíduos que possam atuar em um ambiente de produção do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação.

Entretanto, é necessário que a formação proporcionada ultrapasse esses limites exigidos pela lógica da empresa capitalista no atual contexto de hegemonia neoliberal. Isso significa contribuir para que os formandos alcancem autonomia e emancipação, de modo que possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras. Para tal, é fundamental que os currículos das instituições de EP sejam estruturados a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da formação humana integral.

Diante disso, é preciso ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa-se promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Essa forma de compreender o papel dessas instituições visa contribuir para a superação de mais um grande desafio, o de tornar a EP parte integrante da educação básica e, dessa forma, contribuir para o rompimento da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica e, ao mesmo tempo, para o direito de qualificação profissional consagrado na Constituição Federal⁶⁰.

Entretanto, é necessário compreender o papel da educação, considerando suas possibilidades e seus limites. Desse modo, é preciso adotar uma postura crítica em relação aos discursos sobre a educação para o desenvolvimento, fundamentados na teoria do capital humano. Tais discursos expressam a ideia – quase do senso comum – de que a educação está linearmente vinculada ao desenvolvimento econômico. Dito de outra forma, a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico. Se esta relação fosse verdadeira, a educação seria responsável pelo desemprego estrutural nos países de capitalismo avançado e pela miséria nos países periféricos.

Evidentemente, essa não é uma afirmação correta, pois apesar da educação ser muito importante, não se lhe pode atribuir um poder inexistente

⁶⁰ Aqui a referência é, principalmente, ao ensino médio integrado aos cursos técnicos, considerada a oferta prioritária da educação profissional, exatamente por estreita vinculação com a educação básica e base para a “travessia” em direção ao ensino médio unitário e politécnico

(MOURA, 2004), já que a atuação isolada dessa esfera não tem o poder de resolver os grandes problemas socioeconômicos do planeta e do Brasil, conforme esclarece Dieterich (1999, p. 87):

É certamente demagógico afirmar que a miséria latino-americana seja o resultado da deficiente educação do subcontinente, quando há uma série de variáveis determinantes de igual ou maior importância, como são: a dívida externa; a corrupção das elites; o protecionismo do primeiro mundo que se beneficia dez vezes mais do que lhe dá em termos de ajuda; [...].

Assim, para dar respostas aos desafios apresentados, é necessário aproximar mais a ação de cada instituição de EP do seu respectivo entorno para que possam penetrar - na realidade social, política, cultural e econômica onde estão imersas e, dessa forma, contribuir para a sua transformação na direção anteriormente delineada.

Essa aproximação tende a contribuir para que se estabeleça um diálogo social do qual têm que participar dialeticamente as próprias instituições, além de distintos pontos de vista como o da Sociologia, das Ciências da Educação, da Psicologia, da Economia, da organização empresarial, dos sindicatos de empregados e empregadores, além de outros sujeitos que integram a sociedade civil. O diálogo poderá contribuir para que as instituições e seus sujeitos compreendam mais profundamente a realidade socioeconômica onde estão imersas e, dessa forma, além de atender às demandas e necessidades existentes de forma mais visível, possam antecipar-se a elas e potencializar processos voltados para a transformação da realidade mais profunda.

Perante esse contexto, o diálogo social precisa contribuir para a conscientização (FREIRE, 1980) dos indivíduos / coletivos, das instituições e da sociedade em geral sobre essa realidade. Esse processo deve ser o pilar básico para que a esfera educacional possa inserir-se e contribuir para a construção de um gradual processo de transformação social, sem perder de vista todas as limitações, obstáculos e (im)possibilidades existentes.

Nessa perspectiva, esse tipo de diálogo pode contribuir para que cada instituição e, em consequência, os docentes e toda a comunidade educacional, incluindo os estudantes, possam mover-se fora do centro da cultura dominante, aproximar-se dela para analisá-la criticamente visando desvelar e compreender os processos de construção social presentes na sociedade em que vivemos (GIROUX e ARONOWITZ, 1990, *apud* CORONEL LLAMAS, 1998). Dessa forma, é possível interferir na realidade de forma qualificada e tendo como referência um projeto contra-hegemônico.

Para tal, desde o âmbito educativo é necessário abandonar o enfoque que atribui todos os insucessos, exclusivamente, às reformas e contrarreformas e seus efeitos: rigidez da legislação, instabilidade nas políticas e crise econômica nos investimentos na educação, pois aos educadores e educadoras ainda lhes resta o controle de importantes condições internas do processo ensino-aprendizagem. Condições sólidas, que repercutem diretamente sobre elementos como método, avaliação, conteúdo, qualidade dos processos e dos resultados (CABELLO, 1998). Desde logo, isso não significa desconsiderar todos esses elementos que limitam a ação contra hegemônica na esfera educacional, mas dialogar dialeticamente com eles na perspectiva de sua superação. Ou dito de outra maneira, é fundamental ter uma utopia a alcançar, a sociedade igualitária na qual a formação humana seja integral para todos. A formação omnilateral ao invés da formação unilateral, cuja racionalidade é atender às demandas imediatas do mercado de trabalho (MOURA, 2004).

Sobre esse significado de utopia aqui empregado, é esclarecedora a contribuição de Souza (2012). O autor reflete filosoficamente sobre o verdadeiro significado do termo, partindo da pergunta:

O que é a utopia? A utopia é a gente fazer valer aquilo em que nós acreditamos, tendo sido trazido do grego por Thomas More (séc. XVI) como *ou-topós* (não-lugar), o lugar onde as coisas estão organizadas numa comunidade perfeita, distante do real, mas não impossível de se buscar, ou aquilo que está no topo, que pode nos guiar e conduzir a outro nível de organização. Ora, para se chegar a algum lugar, é preciso definir o caminho, donde outra ideia importante: a metodologia. Também do grego (*metà*-para além de + *odòs*-caminho + *logos*-estudo), significa o caminho que precisamos traçar para atingir determinado *topós*. Se não percorrermos este caminho tendo em frente o “farol”, a utopia, nós tenderemos a não enxergar o que está na frente, distante, mas apenas o imediato. O que ocorre com as pessoas que não enxergam a utopia? Com os carentes de pão que buscam saciar sua fome imediata, em termos de formação escolar, haveria a tendência de se preocuparem apenas com a formação imediata e elementar que permita o ingresso no mercado de trabalho a curto ou médio prazo, pois têm a clareza de que algo urgente se impõe na sua vida.

Nesse contexto, a utopia que se vislumbra para as instituições de EP é o seu envolvimento no diálogo social tendo como referência nesse processo a luta contra hegemônica na perspectiva de contribuir para a formação integral

de seus estudantes. Esse é o “farol” que sinaliza o caminho a ser seguido. Se não for assim, se continuará atuando como “os carentes de pão” que em termos de formação escolar preocupam-se “apenas com a formação imediata e elementar que permita o ingresso no mercado de trabalho a curto ou médio prazo, pois têm a clareza de que algo urgente se impõe na sua vida”.

Pode-se afirmar, então, que o diálogo social, orientado pela utopia a ser alcançada, objetiva fortalecer a racionalidade ética frente à racionalidade tecnológica submetida aos desígnios do mercado. No caso específico do âmbito educacional, isso significa a busca incessante pela garantia do direito igualitário de todos à formação humana integral ao invés da formação restrita à instrumentalidade aos interesses meramente econômicos.

Nesse sentido, é preciso impulsionar a produção e o uso social das tecnologias, deslocando o conceito de tecnologia como técnica, isto é, apenas como aplicação sistemática de conhecimentos científicos para processos e produção de artefatos para o conceito de tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos e, dessa forma, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a produziram.

Enfim, contribuir para o desenvolvimento e a consolidação de uma concepção de EP que, em todas as ações educativas, contribua para a formação técnica, científica, tecnológica, cultural e humanística dos diferentes grupos sociais (LIMA FILHO, 2005; MOURA, 2008).

3.2 A formação de docentes para a educação profissional

Foi traçado, nos capítulos anteriores e na primeira seção deste capítulo, o panorama do espaço em que atua o professor da educação profissional, a natureza desse trabalho, os limites impostos pelo modelo hegemônico de desenvolvimento socioeconômico excludente do país e, diante disso, os desafios das instituições de EP para atuarem em uma perspectiva contra hegemônica visando à formação integral dos sujeitos de forma imbricada à superação do presente modelo de desenvolvimento.

Cabe, então, nesta seção, discutir a formação inicial e continuada de professores que seja coerente com essa perspectiva de ação contra-hegemônica⁶¹.

Parte-se da necessidade de considerar duas grandes dimensões: a formação na área de conhecimentos específicos, adquiridos na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente, *stricto sensu*; a formação pedagógica, incluindo, as especificidades da EP. É sobre essa última dimensão que se vai tratar na presente discussão.

3.2.1 Os distintos profissionais que atuam na docência na educação profissional

Neste item, discutir-se-á sobre os distintos grupos de docentes que atuam na EP e suas características, assim como as diferentes possibilidades de organizar os cursos de formação. Em seguida, a discussão estará centrada na concepção e no conteúdo formativo desses cursos, independentemente, da forma de organização curricular.

Relativamente aos sujeitos docentes da EP, é fundamental fazer esforços abrangendo, pelo menos, quatro grupos distintos e igualmente significativos. Os profissionais não graduados que atuam na EP; os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na EP; os licenciados em disciplinas da educação básica que atuam na EP; os que ainda se formarão.

No caso do primeiro grupo – profissionais não graduados que atuam na EP –, a maior incidência é nas organizações privadas, incluindo o Sistema “S”, e nas ONGs. É fundamental buscar a melhor formação profissional desses docentes tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático-político-pedagógica e, sempre que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo.

Para tal, é necessário que essas organizações façam um esforço no sentido de estabelecer cooperações com agências formadoras visando proporcionar a formação aos seus quadros. Evidentemente, para que isso

⁶¹ Para viabilizar a ação proposta, além dos professores é fundamental que os técnico-administrativos e os dirigentes das instituições de EP também sejam formados na mesma perspectiva. Apesar disso, nesta obra, tratar-se-á apenas da formação dos professores.

ocorra, faz-se necessário que o poder público crie e implemente um sistema de regulação nessa esfera enquanto não se alcança um modelo de sociedade em que a educação em todos os níveis, formas e modalidades seja efetivamente um direito de todos e proporcionada à população de forma pública, gratuita, laica e com qualidade social.

Esse é um espaço formativo em que a luta contra hegemônica é especialmente difícil, pois a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente o modo de produção capitalista é contrária à lógica estruturante da empresa privada, que se nutre da reprodução ampliada do capital por meio da submissão do trabalho ao capital.

Nesse sentido, no que se refere à formação de seus estudantes, essas organizações têm o foco em preparar mão de obra adestrada para realizar de forma eficiente e eficaz, ou seja, com competência técnica, as atividades inerentes a determinada profissão. Desse modo, ao invés da formação omnilateral, o objetivo é a conformação do trabalhador aos interesses reprodutivos do capital.

Evidentemente, a essas empresas interessa que o profissional adira ao projeto hegemônico para converter-se em agente dessa conformação do trabalhador aos interesses do capital. Essa é a pedagogia da escola privada de educação profissional tanto para os estudantes como para seus professores. É por isso que, nessas escolas, as contratações dos professores “tendem a priorizar aqueles que possuem experiência no mercado, com maior foco nos aspectos práticos, tanto da aprendizagem quanto do exercício profissional.” (OLIVEIRA, 2012)

Apesar dessas dificuldades, insiste-se na urgência de que o estado regule a atuação docente na EP estabelecendo padrões formativos claros e acompanhando o cumprimento das normas. Esse processo poderá contribuir para alguma mudança ao encontro da direção sinalizada neste texto no âmbito da iniciativa privada.

No caso do segundo grupo – graduados, mas não licenciados em educação profissional e que já estão em exercício – há que se adotar estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vêm marcando a formação de professores para a EP ao longo da história. Atualmente, essa perspectiva emergencial está materializada na Resolução n. 02/97-CNE/CP⁶².

⁶² Para maior aprofundamento quanto ao caráter emergencial da formação de professores para a educação profissional, sugere-se ler o texto da professora Lucília Machado “Formação de

Essa Resolução veio à luz no contexto da reforma da educação profissional dos anos 1990, estabelecida pelo Decreto n. 2.208/1997. Tal dispositivo estabelecia que as disciplinas profissionalizantes do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, o que, segundo Machado (2008b) é “uma incúria com relação às exigências de habilitação docente” (p. 13). Assim sendo, coerentemente com a racionalidade que orientou essa reforma, a Resolução n. 02/97 sinalizava para a simplificação e o aligeiramento da formação dos professores da EP, conforme analisa Machado (2008a):

Surgiu, então, a Resolução CNE nº 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, destinados aos diplomados em cursos superiores. Fica instituída a carga horária: pelo menos 540 horas, incluindo as partes teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. Chamamos a atenção para esse detalhe: houve um rebaixamento significativo da carga horária comparativamente ao que se vinha praticando nos cursos especiais de formação docente para a educação profissional. Esse dado também confirma a tendência que comentamos anteriormente de pouca valorização da formação teórica e pedagógica desse professor. (p. 80)

Além disso, essa Resolução previa a sua própria avaliação pelo CNE em um prazo de cinco anos. Isso nunca ocorreu, nem foram criadas novas diretrizes para a formação de professores para a educação profissional técnica de nível, apesar de ter havido um movimento nessa direção no âmbito da SETEC.

Essa Secretaria, em 2007, criou o Grupo de Trabalho “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, o qual elaborou uma proposta de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) ainda em 2008. A proposta é uma tentativa de superar o caráter emergencial, especial e precário da formação docente nessa esfera educacional.

Nesse sentido, Machado (2008b), em um texto no qual recupera o trabalho do GT acima mencionado, afirma que

professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos” (MACHADO, 2008). No texto, a autora faz uma exaustiva recuperação histórica acerca da formação docente no âmbito da educação profissional.

É pressuposto básico que o docente da educação profissional é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (p. 17)

Em que pese esse esforço, até a presente data - janeiro de 2013 - o CNE ainda não emitiu parecer sobre a matéria, de forma que a Resolução CNE/CP n. 02/97 continua em vigor.

Feita essa breve recuperação sobre os movimentos mais recentes no âmbito da regulamentação acerca da formação de professores para a educação profissional, voltar-se-á à situação específica da formação daqueles profissionais que atuam nas disciplinas denominadas de formação profissional nas redes públicas, em geral, bacharéis ou tecnólogos.

Para propor uma formação docente destinada a esses profissionais, é necessário ter claro que a maioria deles se encontra nas redes públicas dos estados, dos municípios e da União. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis ou tecnólogos que exercem a docência sem que tenham formação para tal.

Diante desse quadro, delineiam-se duas possibilidades concretas para a formação didático-político-pedagógica desses professores. Cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e a pós-graduação, principalmente, *lato sensu*. Em seguida, analisar-se-ão as potencialidades e limitações de cada uma dessas possibilidades.

Quanto às licenciaturas, embora se apresente como uma perspectiva de solução para os sujeitos que ainda ingressarão na educação superior, no caso específico dos graduados que já estão nas redes públicas algumas nuances precisam ser consideradas.

É muito importante considerar as necessidades e expectativas desses sujeitos e das redes de ensino. No caso das redes estaduais e municipais a educação profissional foi desmantelada no país ao longo das últimas décadas do século passado, notadamente nos oito anos do governo FHC. Assim, o

estágio atual é de reconstrução das redes públicas da EP na maioria dos estados da federação⁶³.

Dessa forma, para reconstituir a oferta de educação profissional é essencial que as redes contratem docentes para as áreas profissionais específicas e/ou desloquem professores de outras esferas para esse campo, proporcionando-lhes a necessária formação continuada. Na verdade, esse movimento está em curso, ainda que de forma muito mais tímida do que a necessidade desse campo educacional exige, conforme discutido no capítulo 2. Nos dois casos, os novos contratados ou os professores remanejados de outras áreas -, esses profissionais, em sua absoluta maioria, já são graduados.

Assim sendo, é necessário considerar também suas necessidades e expectativas. A remuneração desses sujeitos não é elevada, ao contrário, é muito baixa em vários estados (para não dizer, na maioria). Ressalte-se ainda que são escassas as possibilidades de alguma motivação adicional para que esses sujeitos assumam tais funções, principalmente no caso dos que já estão na redes e serão deslocados para essa *nova* atividade.

Dessa forma, pensando também nos sujeitos dessa formação sem relegar a um segundo plano as necessidades das redes de ensino e a qualidade de tal formação, conclui-se que ela deva ocorrer, inicialmente, por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, os quais poderão ser a base para futuros cursos *stricto sensu*, tendo em vista também (não apenas) que tais cursos poderão combinar a necessária formação com algum tipo de melhoria salarial, já que as carreiras docentes, em geral, estão estruturadas de modo a conceder progressão funcional ou algum outro tipo de incentivo aos profissionais pós-graduados.

Entretanto, essa pós-graduação *lato sensu* aqui proposta precisa ter características diferenciadas dos cursos de especialização correntes no país a fim de cumprirem a função a que se destinam. É fundamental que seja estruturada de modo a também conferir a licença para atuação em disciplinas de uma determinada área/eixo tecnológico da educação profissional. Nessa perspectiva, é necessário que a carga horária ultrapasse bastante o limite mínimo de 360 horas. É igualmente importante que se incluam estágios de prática docente e de observação na área profissional/ eixo tecnológico em que o docente atua ou atuará após concluir a respectiva formação.

Feita essa análise inicial, resta discutir sobre a possibilidade legal de um curso de especialização também conferir a licença para atuação na educação

⁶³ Há que se considerar que o Estado de São Paulo tem a Rede Paula Souza composta de mais de 100 escolas técnicas e FATECs. O Estado do Paraná vem restabelecendo a rede de educação profissional a partir de 2003, entretanto a realidade nacional é bem distinta.

profissional técnica de nível médio. Sobre isso o CNE/CEB já se posicionou por meio do Parecer n. 29/2001, ao responder consulta formulada pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) sobre o credenciamento do Curso de Especialização em Educação Profissional na Área de Saúde (Enfermagem), a ser ministrado pela Escola Nacional de Saúde Pública.

Ao responder à mencionada consulta o CNE/CEB, no supracitado Parecer, afirma que

É claro que não é qualquer curso de especialização que tem essa validade nacional, para fins de habilitar profissionais já graduados em nível superior, com sólida formação específica na sua área de atuação, para atuar como docente de Educação Profissional de Nível Técnico. Primeiro, o curso de especialização, como pós-graduação “lato-sensu”, deve ser estruturado de acordo com as normas estabelecidas pela Resolução CNE/CES 01 de 03/04/01 ou outra que a substitua. Segundo, o referido curso, seguindo a orientação básica do Parecer CNE/CP 009/2001, definidor de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes para a Educação Básica, que ofereceu um novo paradigma para a política de formação de docentes, deve ser intencionalmente planejado para habilitar docentes em uma dada área ou habilitação profissional, o que implica na constituição de um saber profissional crítico e competente, imprescindível para a ação docente. [...]. Terceiro, o curso de especialização deve ser planejado especificamente para o fim de preparar docentes para a Educação Profissional de Nível Técnico, como é o caso da proposta apresentada pela Escola Nacional de Saúde Pública, da Fiocruz – Ministério da Saúde. (BRASIL, 2001, p. 11)

Ao se posicionar dessa forma o CNE/CEB valida a possibilidade de organizar cursos de pós-graduação *lato sensu* que, sob determinadas condições, possam também conferir a licença para atuação da EP técnica de nível médio em uma determinada área ou habilitação profissional.

Mais adiante, no mesmo Parecer, O CNE/CEB sintetiza as possibilidades de habilitação de docentes para o exercício da EP técnica de nível médio:

Assim, podem ser considerados igualmente como habilitados para a docência em Educação Profissional de nível Técnico, nos termos do Artigo 17 da Resolução CNE/CEB 04/99 e

Parecer CNE/CEB 16/99, até que sejam definidas diretrizes específicas para a Docência na Educação Profissional, os licenciados em cursos regulares de graduação; os licenciados segundo programas de formação especial, que combinem formação pedagógica, formação tecnológica e formação em serviço, nos moldes da Resolução CNE/CP 02/97; e os pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a educação profissional de nível técnico, estruturados por área ou habilitação profissional. Este é o caso específico apresentado pelo Ministério da Saúde, através da Fiocruz e sua Escola Nacional de Saúde Pública, cujo curso de especialização objetiva habilitar professores na área da Saúde, na habilitação Enfermagem. (BRASIL, 2001, p.12)

Como se vê, o Parecer CNE/CEB n. 29/2001 valida as possibilidades acima especificadas até que sejam definidas diretrizes específicas para a formação de professores no âmbito da EP, o que, conforme já discutido, ainda não ocorreu. Dessa forma, continuam válidas essas possibilidades, incluindo-se a pós-graduação *lato sensu* nos moldes aqui discutidos.

Evidentemente, essa via preferencial aqui sugerida não invalida a outra possibilidade, ou seja, a estruturação de cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. Não obstante, reitera-se que nessa construção é necessário considerar e buscar conciliar os interesses e necessidades dos sujeitos, das redes de ensino e, principalmente, da qualidade da formação que será proporcionada aos estudantes da educação profissional.

Passa-se agora a discutir a formação do terceiro grupo inicialmente anunciado, os profissionais licenciados em disciplinas da educação básica. Portanto, formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de Matemática, de Química, de Geografia, de História etc. destinado a estudantes do ensino fundamental ou médio, o que é muito diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação técnica de nível médio, principalmente, o ensino médio integrado à educação profissional.

Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional no sentido estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso é fundamental, pois os cursos de licenciatura, em geral, não

incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio.

Também, nesse caso, compreende-se que a pós-graduação *lato sensu* é, inicialmente, a via mais adequada. Entretanto, essa formação terá características específicas, já que seus sujeitos, diferentemente, do grupo anterior, foram formados para serem professores.

Diante do exposto, cabe evidenciar que há dois movimentos importantes de aproximação entre a educação profissional e a educação básica no que se refere à formação docente. Um está relacionado com a aproximação do docente das disciplinas consideradas específicas da formação profissional às disciplinas da formação geral do estudante e aos saberes pedagógicos. Esse deve contribuir para a formação didático-político-pedagógica desses profissionais e para a compreensão de que no EMI a formação geral e a profissional não estão separadas, ao contrário, são integradas.

O outro movimento está relacionado à formação de licenciados em disciplinas da educação básica que atuarão no EMI no sentido de que esses possam compreender as relações entre a disciplina objeto da licenciatura e as demais disciplinas do ensino médio integrado, tanto aquelas denominadas de formação geral como as de formação profissional, a partir da concepção de formação humana integral que tem como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Diante desse quadro é pertinente considerar que grande parte dos professores bacharéis ou tecnólogos, sobre cuja formação discutiu-se anteriormente, e dos professores licenciados em disciplinas da educação básica, cuja formação ora se discute, trabalham nas mesmas escolas e, muitas vezes, na formação dos mesmos estudantes, caso do EMI. Desse modo, parece adequado pensar que os processos formativos desses professores possam ser integrados, buscando aproximar os professores da educação profissional aos conhecimentos da área da educação em geral e, igualmente, a aproximar os licenciados às questões do mundo do trabalho e das relações entre suas disciplinas e as denominadas disciplinas profissionalizantes.

Nesse contexto, pode-se pensar em uma organização curricular mais ampla que contemple as necessidades formativas de ambos os grupos, mas na qual cada um desses possa ter itinerário específico, tendo como eixo comum o campo da educação profissional. Notadamente, estudos que fundamentem a concepção de formação humana integral, posto que nem os bacharéis e tecnólogos nem os licenciados têm formação prévia nesse campo. Quanto às especificidades, destaca-se que os primeiros precisam se aproximar às questões mais amplas do campo educacional relacionadas aos fundamentos

sociais, históricos, filosóficos e políticos, assim como à didática, por meio de estudos a esse fim destinados. Enquanto isso, espera-se que os licenciados não já tenham tido acesso a esses conhecimentos em seus cursos de graduação, precisando de aproximação às questões do mundo do trabalho. Ao mesmo, ambos os grupos carecem de formação no campo da EJA, sendo esses estudos comuns aos dois grupos.

Essa forma de organizar a formação pode contribuir para um efetivo diálogo entre os profissionais e entre os conhecimentos inerentes a cada um desses dois tipos de trajetórias acadêmicas e, assim, também contribuir para o rompimento da dicotomia histórica entre as disciplinas específicas da formação profissional e as denominadas de educação geral.

Para o quarto grupo – os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial – é necessário formular uma política permanente e definitiva em substituição às *duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais*. Entretanto, não se considera apropriado que isso signifique concentrar todos os esforços em um único tipo de curso.

Em princípio, a primeira possibilidade que emerge das discussões é, novamente, a oferta de licenciaturas específicas para a EP. Entretanto, é necessário refletir acerca dos grupos aos quais tem sentido oferecer tais cursos. Ou dito de outra maneira, mesmo que a licenciatura, por ser um curso de graduação, tenha como exigência mínima de escolaridade para ingresso o ensino médio, compreende-se que a educação profissional tem particularidades que podem dificultar que estudantes provenientes do ensino médio de caráter propedêutico reúnam condições materiais concretas para realizarem tais cursos.

Em primeiro lugar, não parece haver materialidade na sociedade brasileira que leve um jovem que concluiu (ou está concluindo) o ensino médio de caráter propedêutico e que está se preparando para ingressar no ensino superior, que lhe faça vislumbrar como possível itinerário de formação em nível superior, a docência na EP.

Vários elementos se fortalecem mutuamente para dificultar que esses jovens possam pensar em tal itinerário hoje em dia. Um deles é a falta de oferta consolidada e significativa de EP na maioria nas redes públicas de ensino, fazendo com que sejam muito poucos os docentes que nela atuam⁶⁴.

⁶⁴ A EP nos sistemas públicos atualmente está restrita praticamente à Rede Federal e a algumas (poucos) redes estaduais e municipais.

Segundo o Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2011b), a matrícula total no EM foi de aproximadamente 9,8 milhões, incluindo a modalidade EJA e o EM Normal, das quais apenas cerca de 215.000 localizadas no EMI.

Em termos de docentes, a mesma fonte informa que no EM de caráter geral havia 477.273 professores em 2010, enquanto na educação profissional eram 62.354, incluindo as formas integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio. Assim, todos os jovens que cursam o EM conhecem professores das disciplinas da educação básica e passaram grande parte de suas vidas escolares prévias à opção pelo ingresso em uma determinada carreira da educação superior em pleno contato com as disciplinas/campos de conhecimento que podem ser objeto de formação em curso de licenciatura. Dessa forma, os que optam pela graduação em cursos de licenciatura, ao iniciarem seus estudos em nível superior já têm conhecimento e identidade com a disciplina objeto da formação.

Por outro lado, é apenas uma pequena minoria que, por meio da educação escolar, conhece, tem contato, tem informação sobre o campo da educação profissional e a profissão de docente nessa esfera. Em outras palavras a docência na EP, não faz parte do universo da absoluta maioria dos jovens brasileiros que estão na fase de optar por uma carreira de nível superior, dificultando a opção por esse tipo de formação.

Nesse contexto, no momento atual, é difícil imaginar que um jovem que concluiu o ensino médio propedêutico sem nenhum conhecimento acerca do mundo do trabalho e dos conteúdos próprios de uma ou mais áreas profissionais que conformam o campo da EP possa, por meio de uma licenciatura, (trans)formar-se em professor desse âmbito. Falta-lhe, pois, conhecimento específico sobre o campo/área da educação profissional que possa sustentar a formação.

Diante disso, uma possibilidade que se configura é a oferta de licenciaturas para a EP destinada aos concluintes de cursos técnicos de nível médio, especialmente do EMI. Nesse caso, grande parte das dificuldades anteriormente mencionadas pode ser superada. Esse público traz em seu repertório os conhecimentos e a própria vivência no campo da educação profissional o que, seguramente, lhes concede um diferencial em relação aos demais, tornando perfeitamente viável, já nos dias atuais, uma licenciatura voltada para a EP que os tenha como sujeitos.

Entretanto, é preciso verificar se há ou não algum óbice legal em exigir a conclusão de um curso técnico de nível médio para concorrer ao ingresso em uma licenciatura – curso de graduação -, cuja exigência para ingresso é a conclusão do ensino médio.

Outra proposta que ganha força no campo das licenciaturas para a EP é a possibilidade de integrá-las aos cursos superiores de tecnologia. Assim, o profissional formado estaria habilitado, ao mesmo tempo, como tecnólogo e como professor da EP na mesma área.

Após essa breve análise das possibilidades de formação a partir das condições de ingresso dos sujeitos nos processos formativos, é necessário discutir as condições de saída, ou seja, a amplitude da licença para o exercício da função docente.

No que esse refere aos docentes que atuam na EP e já são licenciados não há muitos problemas, pois uma vez que nas licenciaturas para a educação básica o professor recebe a licença para uma disciplina específica, ou seja, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Filosofia etc.. Dessa forma, podem atuar na disciplina em que é licenciado em qualquer tipo de curso, quer seja de caráter profissionalizante ou não. Logo não é necessário que o professor licenciado que fizer um curso de especialização, por exemplo, em EP receba uma nova licença⁶⁵.

Entretanto, essa não pode ser a lógica da licença para o caso dos bacharéis ou tecnólogos que atuam nas disciplinas específicas, denominadas de formação profissional, pois o número de delas é muito amplo dentro de cada área ou eixo tecnológico. Isso ocorre porque os cursos são organizados dentro das áreas profissionais/eixos tecnológicos e em cada um deles podem existir inúmeros cursos e, em cada curso, várias disciplinas, cujas denominações são de livre escolha no âmbito dos respectivos planos de curso.

Nesse contexto, uma possibilidade seria que a licença fosse concedida para cada área profissional, mas essa opção também encontra dificuldades nas áreas profissionais cujos conhecimentos a ela relacionados se encontram em um espectro muito amplo. Pode-se citar, como exemplo, a área/eixo tecnológico Indústria, cujos profissionais que nele atuam como docente, em geral, são engenheiros eletricitas, mecânicos e outros bacharéis ou tecnólogos de áreas afins. Assim, para o caso dessa área, em princípio, considera-se inviável uma licença para toda essa amplitude.

Parece que uma solução viável é adotar essa lógica da licença por área profissional/eixo tecnológico, mas que sua efetiva habilitação para os diversos cursos e disciplinas que o integram, ocorra mediante o estágio, para uma ou mais subáreas e que futuras habilitações em outras subáreas possam ocorrer mediante formação continuada, portanto, ao longo do exercício da profissão.

⁶⁵ A não ser que ele esteja sendo remanejado de sua disciplina de origem para outra de caráter especificamente profissionalizante.

Outra importante questão a ser tratada é o *locus* dessa formação. Coerentemente com as discussões anteriores, considera-se as instituições públicas de educação superior, constituem-se nesse lugar. Assim, cabe, principalmente, às universidades públicas, aos CEFET e aos institutos federais essa formação. Além disso, a construção de um Programa Nacional de Formação Docente da Educação Básica e da Educação Profissional é urgente⁶⁶ deverá necessariamente envolver o MEC, por meio, no mínimo, da SETEC, da SESU, da SEB e SECADI. Igualmente deverão ser envolvidas as associações de pesquisa, sindicatos e outras entidades afins ao campo da educação superior em geral, da formação de professores e da EP.

Concluída, apenas no âmbito deste trabalho, a discussão relativa às várias possibilidades de organizar a formação de docentes para a EP, discutir-se-ão algumas linhas gerais da concepção e do conteúdo dessa formação.

3.2.2 A concepção e o conteúdo da formação docente na educação profissional

Inicialmente, faz-se necessário reafirmar uma questão já tratada no capítulo 1. A formação inicial e continuada dos professores em espaços formais não é a única fonte da formação docente, pois “o capitalismo forma seus professores primariamente, no âmbito das relações sociais e de produção, e secundariamente, mediante cursos de formação inicial e continuada” (KUENZER, 2011, p.667).

Nesse sentido, a discussão que se segue não pode ser considerada de forma descolada e autônoma em relação às demais relações sociais e de produção na qual estão imersos esses sujeitos e a sociedade em geral. Isso porque a *pedagogia da fábrica*, que era a própria pedagogia do capital quando o principal *locus* da contradição entre capital e trabalho era a fábrica, tornou-se, atualmente, um caso particular.

A pedagogia do capital agora é mais ampla, pois o regime de acumulação flexível ou toyotismo, sucessor do taylorismo-fordismo, saiu da fábrica e está presente em todos os espaços de sociabilidade humana na atual sociedade neoliberal. A exacerbação das contradições entre capital e trabalho engendradas pela acumulação flexível também ampliam as possibilidades de adesão, de consentimento ou de resistência contra hegemônica ao capital. É na direção dessa última possibilidade e compreendendo as limitações aqui reiteradas que são fundamentadas as reflexões apresentadas à continuação.

⁶⁶ Na verdade, essa é uma necessidade muito antiga e já deveria ter sido resolvida.

Assim sendo, diante do exposto ao longo deste e dos anteriores capítulos, discutir-se-á a formação de docentes que possam contribuir efetivamente, por meio do trabalho, para a formação de sujeitos que tenham competência técnico-científica, condição necessária para a produção material da vida, que compreendam as relações sociais e de produção numa perspectiva sócio-histórico-crítica e que tenham compromisso ético-político com os interesses da classe que vive do próprio trabalho e, em consequência, de sua formação enquanto cidadãos emancipados.

Também é fundamental explicitar que a formação de docentes para a EP deve, necessariamente, incluir, as especificidades da educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme explicitado no capítulo 1, no Brasil há cerca de 80 milhões de pessoas com idade compreendida entre 18 e 29 anos que não concluíram a educação básica. Apesar de terem o direito, esse lhes foi e lhes continua sendo subtraído pelo Estado e pela sociedade brasileira. Logo, reafirma-se, não se trata de uma questão residual. É uma questão de política pública.

Assim sendo, se há uma elevada demanda por formação também é elevada a necessidade de formadores que compreendam a realidade dos jovens e adultos em processo de educação escolar. Hoje, no Brasil, é pequena a quantidade de profissionais com essa característica, posto que, igualmente ao que ocorre no campo da educação profissional, as licenciaturas deste país não incluem em seus currículos estudos voltados para o campo da EJA, ou seja, não formam professores para atuar nessa esfera. Dessa forma, o professor que atua nesse campo ou aprende na prática – com todas as implicações decorrentes da ausência de uma reflexão teórico-prática - ou busca esse conhecimento em cursos de pós-graduação.

Desse modo, todas as discussões aqui desenvolvidas têm como pressuposto que a formação do docente da EP inclui, obrigatoriamente, as especificidades da modalidade EJA.

Delineada essa direção, é possível sintetizar alguns núcleos estruturantes dessa formação, os quais devem estar presentes em quaisquer das possibilidades anteriormente apresentadas (licenciaturas, pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, além de quaisquer outras possibilidades de formação inicial e continuada):

- a) área de conhecimentos específicos;
- b) formação didático-político-pedagógica;
- c) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho.

A presença constante desse diálogo é fundamental, pois a sua ausência nos processos formativos, se constitui em grande barreira ao trabalho coletivo dos docentes. Não há conteúdo que viabilize o diálogo. Cada ciência/disciplina está restrita ao seu espaço, porque os professores são formados a partir dessa racionalidade acentuadamente disciplinar, apesar dos discursos voltados para a multi e a interdisciplinaridade serem intensos.

A busca desse diálogo não significa, em hipótese alguma, desconhecer as especificidades de cada uma das ciências/disciplinas, as quais têm seus objetos específicos e métodos próprios de investigação.

Não obstante, não se pode perder de vista que todas fazem parte de uma totalidade, pois no mundo real elas não estão isoladas. A separação é feita por razões didáticas e, pelas mesmas razões, deve-se buscar a recomposição da totalidade. Sobre isso é esclarecedora a contribuição de Machado (2006, p.3-4). A autora afirma que

Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Tudo depende das escolhas entre alternativas de ênfases e dosagens das partes e das formas de relacioná-las.

Quanto aos conhecimentos específicos seja dos licenciados - disciplina objeto da licença -, seja dos bacharéis ou tecnólogos, importa compreender que só se pode ensinar o que se domina em profundidade. Portanto, o professor tem que ter competência técnica sobre sua disciplina/área específica de atuação. Entretanto, apenas esse conhecimento específico, apesar de necessário e imprescindível, não é suficiente para o exercício da docência na perspectiva aqui discutida.

O professor precisa também dominar os conhecimentos necessários ao saber ensinar o que ele domina em seu campo científico-tecnológico específico. Mas esses dois tipos de conhecimentos ainda não são suficientes para a perspectiva formativa em discussão, pois não se trata de adestrar de forma eficiente e eficaz pessoas para uma determinada função no mundo trabalho.

Em trabalho recente, Oliveira (2008), relata pesquisa com docentes da educação profissional na qual buscou, dentre outros aspectos, compreender a concepção deles acerca dos saberes e práticas docentes na EP. A autora

identificou que esses profissionais valorizam mais os conhecimentos específicos do que o pedagógico e que quando se referem aos últimos o concebem como puramente instrumentais, isolados da dimensão política da formação humana.

Nesse sentido, afirma Oliveira (2008):

Já os saberes pedagógicos, para os entrevistados, estão quase sempre diretamente ligados aos aspectos propriamente didáticos e a temas psicopedagógicos. Mesmo sendo citados como necessários à prática docente na sala de aula, tais saberes aparecem numa posição de baixo *status* nas hierarquias dos saberes necessários ao ensino na EP. Quando citados pelos professores, os saberes pedagógicos aparecem fortemente marcados pela lógica de uma competência técnica (saber-fazer) desvinculada de uma competência política. Nessa lógica, a responsabilidade docente ficaria reduzida à mera capacitação dos alunos, não considerando a complexidade do ato educativo. Daí a opção, em geral, de priorizar o ensino de técnicas, em detrimento de um processo que enfatize o ensino sobre a tecnologia ou mesmo o ensino da tecnologia. (p.12-13)

Evidentemente, os aspectos relacionados ao saber fazer são e continuarão sendo importantes, mas, corroborando com a autora, o objetivo macro que se propõe é mais ambicioso e privilegia a formação docente em uma perspectiva contra hegemônica e, portanto, de homens e mulheres competentes tecnicamente e que possam atuar intencionalmente na formação de outros homens e de outras mulheres, orientados pelo fim de contribuir para a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Araújo (2008), em um trabalho no qual defende a existência de uma didática própria da educação profissional e que essa está assentada sobre a práxis, propõe que a formação do docente desse campo seja fundada na unidade teoria e prática, por meio de estratégias como: teoria e prática educativa como núcleo articulador da formação; teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa; prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada; a ação do educador se revelando a partir da prática concreta e da realidade social; currículo com características teórico-práticas (p.57).

Nessa direção o autor afirma que “A docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional. [...] deve garantir a articulação dos saberes técnicos

específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador.” (p.58)

Mais adiante, Araújo (2008, p. 63), conclui, na mesma linha de argumentação que vem sendo seguida neste texto, afirmando que

O grande desafio para nós, parafraseando Klinberg (1972), não está relacionado ao como ensinar, mas ao como ensinando e aprendendo produzir efeitos formadores da personalidade, processos da instrução e de educação que conduzam a humanidade a sua emancipação.

Outro aspecto que merece destaque na reflexão de Araújo (2008) é sua referência ao “saber do pesquisador” como atributo do docente. Essa é uma questão crucial. Concorde-se com o autor, para quem esses saberes

devem ter uma função não necessariamente para formar o docente que dedique a maior parte de seu tempo de trabalho ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas, também, para promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa. (p.58).

Incorporar esse princípio é fundamental se o que se deseja é formar docentes que não sejam meros aplicadores de conhecimentos, de materiais didáticos, de experimentos etc. produzidos por especialistas. Ele pode planejar e executar sua prática pedagógica a partir de seus próprios conhecimentos, produzir seu próprio material didático etc.. Desse modo, a pesquisa como princípio pedagógico contribui para a dimensão intelectual do professor.

É, ainda, a partir desse princípio pedagógico que o professor poderá contribuir para que o estudante também construa a sua autonomia intelectual, pois ela o instiga 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. Da mesma forma, estimula o estudo e a busca de soluções para as questões teóricas e práticas do cotidiano, cientificamente.

Por meio desse princípio, pode-se discutir a não neutralidade da ciência e da tecnologia. Assim, pode-se evidenciar que, igualmente a toda produção humana, a científica e a tecnológica são impregnadas de intencionalidades. Dessa forma, de acordo com a concepção de ser humano, de sociedade e de educação, assumidos neste trabalho, a pesquisa, aplicada ou não, e o desenvolvimento científico-tecnológico devem estar voltados para a produção

de conhecimentos, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva. Diferentemente do que prevalece na sociedade atual, onde ciência e tecnologia são submetidas à racionalidade hegemônica para produzir bens de consumo visando 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 aprender, interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade social assumida.

Nessa direção, compreende-se que o núcleo da formação didático-político-pedagógica deve contemplar, dentre outros aspectos: as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da educação em geral, da EP e de cada instituição em particular; a relação entre trabalho e educação; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EP: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Para que os conhecimentos específicos e os de cunho didático-político-pedagógicos estejam em constante diálogo

alguns temas podem ser trabalhados transversalmente em todos os conteúdos previstos (os específicos do campo tecnológico, os da educação geral e os de fundamentação pedagógica), tais como: a evolução histórica da tecnologia; tecnologia e desenvolvimento científico; tecnologia, qualidade de vida e desenvolvimento humano; ética e tecnologia; tecnologia e mundos do trabalho; tecnologia e impacto sócio-ambiental. (MACHADO, 2008, p. 20).

Além disso, os espaços destinados aos estágios curriculares também podem contribuir para esse diálogo entre os conhecimentos específicos da área e os pedagógicos. Assim, os conteúdos específicos e os didático-político-

pedagógicos são desenvolvidos de forma relacional, sendo (re)construídos no marco de uma compreensão ampla da tecnologia e de suas relações com o trabalho, com a ciência, com a cultura e com o exercício da função docente.

Nessa linha de pensamento, é preciso incorporar ao currículo da formação de professores para a EP estudos que contribuam para a compreensão do trabalho como princípio educativo. Esse princípio permite uma compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das letras e das artes. Dessa forma, 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, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção.

Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática, visando a superação da divisão capital/trabalho - uma utopia necessária.

Assim, é fundamental que o professor atente para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos 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 se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade.

Desse modo, é preciso que o docente compreenda os dois sentidos do trabalho como princípio educativo: o histórico e o ontológico.

O trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se consideram as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas (o trabalho servil nas sociedades feudais, o trabalho escravo e outras formas degradantes de trabalho). Isso permitirá compreender que, na sociedade atual, o trabalho “se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica de produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.” (RAMOS, 2004 *apud* BRASIL, 2007, p. 46). Incorporar a dimensão histórica do trabalho na formação docente significa, portanto, considerar exigências específicas para o processo educativo, que visem à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

O trabalho é princípio educativo em seu sentido ontológico ou ontocriativo ao ser compreendido como mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana. Dessa forma, é na busca da produção da própria existência que o homem gera conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.

Nessa perspectiva, o conhecimento é uma produção do pensamento em que se percebem e se representam as relações constitutivas e estruturantes da realidade, enquanto a teoria surge quando essas relações, elevadas ao plano do pensamento, são ordenadas e retiradas do contexto em que foram produzidas e apreendidas originalmente, com o objetivo de potencializar o avanço das forças produtivas. A ciência, nessa linha de raciocínio, é um tipo de conhecimento rigorosamente sistematizado e intencionalmente expresso como conceitos que representam as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. A ciência converte-se, pois, em força produtiva (RAMOS, ?⁶⁷).

A história da tecnologia, à luz da concepção de ciência como força produtiva, ocorre no marco da revolução industrial, da qual decorrem em um primeiro momento o taylorismo-fordismo e, posteriormente, a automação industrial e o toyotismo. Dessa compreensão, surge uma relação entre ciência e tecnologia que se desenvolve na produção industrial. Outra relação decorre do fato que tal desenvolvimento visa satisfazer as necessidades que seres humanos criam para si individual e coletivamente, constituindo-se (as tecnologias) como possibilidades de extensão das capacidades de homens e

67

Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_integracao.pdf. Acesso 25.04.2008.

mulheres. Nesse sentido, a tecnologia é “mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).” (RAMOS, 2004; 2005 *apud* BRASIL, 2007a, p. 44)

Ressalta-se também que a relação entre ciência e tecnologia é complexa, uma vez que a última não pode ser considerada apenas como aplicação da primeira: tanto as tecnologias podem gerar conhecimento científico quanto o conhecimento científico pode gerar tecnologias.

Quando, por exemplo, o ser humano deixou de ser nômade, o fez porque desenvolveu ferramentas e técnicas que lhe permitiram cultivar a terra. Dessa forma, não mais necessitou se deslocar de um local para outro em busca dos alimentos que eram disponibilizados pela natureza, pois agora podia, por meio do trabalho, intervir na natureza e produzir os alimentos necessários à existência da espécie.

Essas técnicas foram sendo ampliadas, diversificadas, multiplicadas, transformando-se em tecnologias, conforme a cultura e as necessidades de cada grupo social. Tais tecnologias, verdadeiras extensões do corpo humano, gradativamente, ao longo dos séculos, foram sendo apreendidas e validadas pelos grupos sociais e também transferidas a outros, segundo as necessidades e os modos de vida de cada coletividade. A rigorosa sistematização dos conhecimentos e tecnologias produzidos intencionalmente pelo homem, ao longo da história, com o objetivo de dominar as forças da natureza resultou na construção dos distintos campos científicos.

Igualmente, a partir de determinado conhecimento científico podem ser desenvolvidas tecnologias. Por exemplo, a descoberta da estrutura da molécula do DNA tem gerado o desenvolvimento de inúmeras tecnologias em todos os campos da biologia, entre as quais estão as diferentes formas de reprodução humana assistida, como a inseminação artificial, a fertilização *in vitro* ou a transferência de embriões.

A descoberta da estrutura da molécula do DNA ou, mais recentemente, do código do genoma humano ou ainda, em um passado não muito distante, a enunciação das leis do eletromagnetismo são exemplos muito úteis para explicar como a ciência e a tecnologia se convertem em forças produtivas. Tanto o código do DNA quanto o código do genoma humano e o eletromagnetismo existiam, mas, como não haviam sido apropriados pelo homem, eram apenas possibilidades, de maneira que não tinham nenhuma repercussão para a vida humana, não eram forças produtivas. Foi o conhecimento que os transformou em forças produtivas que impulsionam a produção da existência humana, alterando profundamente as bases materiais e concretas das relações entre os seres humanos e a natureza.

Além disso, é necessário compreender a tecnologia como construção social complexa integrada às relações sociais de produção. Portanto, mais que força material da produção, a tecnologia, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral e não específica na sociabilidade humana. A tecnologia passou a ter um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais, em particular, no processo educativo e de pesquisa. Assim, o trabalho como categoria central de produção de saber, e, trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis (LIMA FILHO, 2005; MOURA, 2007).

Todo esse processo relacional de apreensão, desvelamento e intervenção no real, originado do trabalho enquanto mediação fundamental entre o homem e a natureza, resulta na produção de conhecimentos, teorias, ciência e tecnologia. Cabe ressaltar ainda o fato de que esses movimentos ocorrem a partir das práticas realizadas pelos grupos sociais e, portanto, influenciam e são fortemente influenciados pela cultura desses mesmos grupos. Nesse sentido, compreende-se a cultura como código de comportamento dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política e econômica, no que diz respeito às ideologias que lhe dão sustentação (GRAMSCI, 1991⁶⁸ *apud* BRASIL, 2007a, p. 44). Então, por essa forma de pensar, a cultura constitui o modo de vida de um determinado grupo populacional, pois é por meio dela que se produzem símbolos, representações e significados que determinam suas práticas sociais e vice-versa.

Assim, a descoberta do código do DNA, do código do genoma humano e as leis do eletromagnetismo, bem como as aplicações decorrentes desses avanços científico-tecnológicos estão intimamente vinculadas à cultura dos grupos sociais. O que se quer evidenciar é que entre a enunciação das leis do eletromagnetismo e a invenção do motor elétrico não havia um caminho predeterminado, inexorável. Foram as necessidades decorrentes da forma política e econômica de organização humana que estabeleceram, social e culturalmente, a ponte entre as leis do eletromagnetismo e o motor elétrico. Ou seja, em vez de se inventar o motor elétrico, poder-se-ia ter criado outra tecnologia a partir das leis do eletromagnetismo. Isso contribui para explicar porque as tecnologias não podem ser vistas apenas como aplicações da ciência, mas como construções sociais decorrentes da forma de organização econômica e política das sociedades e, portanto, estreitamente relacionadas com as respectivas culturas.

⁶⁸ GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

Diante do exposto, conclui-se afirmando que aos docentes da EP importa compreender que a formação humana integral - da qual eles são sujeitos formadores -, vai além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade, visto que procura promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos da humanidade, ao invés de subordinar-se aos interesses econômicos que têm no mercado o seu sustentáculo.

Finalmente, é preciso considerar que, além da formação inicial, a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional.

Para que a formação continuada possa efetivamente contribuir nessa direção é preciso romper com certa tradição de que esse espaço é ocupado por cursos aleatórios, isolados, que não fazem parte de um projeto global da formação docente. Ao contrário, independentemente, de tratar-se de curso de pequena, média ou longa duração, é fundamental que façam parte de uma totalidade, estando estreitamente vinculados ao projeto formativo da instituição escolar e à formação didático-político-pedagógica e da área específica dos docentes.

Quase a modo de revisão, reafirma-se a necessidade que se estabeleça um verdadeiro regime de cooperação mútua entre as redes de ensino e dessas com outros órgãos e esferas de governo e da sociedade civil. Tal cooperação deve estar orientada a aproximar as instituições e órgãos públicos que atuam nesse campo educativo entre si, visando uma aproximação do seu conjunto com a sociedade e, em consequência, às suas demandas.

Nessa perspectiva, é importante desenvolver ações estruturantes em regime de colaboração entre as universidades públicas brasileiras, as instituições de EP da rede federal e das redes estaduais e municipais. Nesse processo, as instituições federais têm capacidade potencial de assumir parcela significativa da formação de docentes das redes estaduais e municipais, as quais estão construindo suas respectivas ofertas de educação profissional. Esse regime de cooperação contribuirá, dentre outros aspectos, para que as

instituições da rede federal conheçam mais profundamente a realidade das outras públicas de ensino, o que lhes possibilitará atuar de forma mais sistêmica na educação brasileira, saindo, juntamente com seus professores, de certo isolamento em relação às escolas municipais e estaduais.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, J. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. IN: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 841-858, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 07.Out.2008.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2000.

ARAÚJO, R.M.L. Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. Trabalho & Educação. Vol. 7. nº 2.mai-/ago, 2008.

BRASIL. Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências. Presidência da República. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso 20.12.2007.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Ensino Médio: Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 4 out. 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez.

_____. Decreto 2.208, de 14 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1.

_____. Parecer CNE/CEB 15/98, de 1º de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, [25 jun. 1998?].

_____. Parecer CNE/CEB 29/01, de 07 de agosto de 2001. Dispõe sobre consulta sobre o credenciamento do curso de Especialização em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, a ser ministrado pela Escola Nacional de Saúde Pública, com sede na cidade do Rio de Janeiro, RJ. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, [20 Dez. 2001].

_____. Resolução CEB 3/98, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. Seção 1, p.21.

_____. Parecer CNE/CEB 16/99, de 5 de outubro de 1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, [6 out. 1999?].

_____. **Resolução CNE/CEB 4/99, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, [9 dez. 1999?].**

_____. MINISTÉRIOD A EDUCAÇÃO. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf> Acesso em 30.Abr.2010

_____. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2.º do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul.

_____. Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Presidência da República. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jun.

_____. Censo escolar 2007. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

_____. (2011a). Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011a. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Congresso Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 out. Seção 1, p.1.

_____. Censo escolar 2010. Brasília: INEP, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **O PRONATEC como política estruturante da Educação Profissional Brasileira**. MEC/SETEC: Brasília, 2012a. Disponível em: <<http://www.sinasefe-sc.org.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11, de 9 de maio de 2012b. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 set. 2012. Seção 1, p. 98.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3ª ed. Trad. De Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CABELLO, M. J. Aprender para conviver: concepciones y estrategias en educación de personas adultas. IN: **Revista diálogos**, vol. 14. Madri: 1998.

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

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) . Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005; p. 83-105.

DIEESE. **Desemprego no Rio Grande do Norte: visão de empresários e trabalhadores**. Natal: DIEESE / RN, 2002.

DIETERICH, H. Globalización, educación y democracia. 4a Ed.. IN: CHOMSKY, N.; _____. **La Aldea global**. 4 Ed.. Tafalla: Txalaparta, 1999.

FREIRE, Paulo **Conscientização. Teoria e prática da libertação**. 3 Ed.. São Paulo: Centauro, 1980.

FREITAG, Bárbara **Escola, estado e sociedade**. 3 Ed.. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. Mimeo, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Org.) **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Celso **Brasil**: a construção interrompida. São Paulo: Paz e terra, 1998.

GRABOWSKI, G. Financiamento da educação profissional. In: **Workshop**. Novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Brasília: mimeo, 2005.

GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

GRABOWSKI, Gabriel. RIBEIRO, Jorge A. R., SILVA, D. S. Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil. Levantamento dos organismos financiadores da educação profissional. Brasília: MEC/SETEC, novembro/2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRUPO DE TRABALHO. Diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio em debate. Texto para discussão. Brasília: mimeo, 2010a.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para o EM. Proposta de Debate ao Parecer. Brasília: mimeo: 2010b.

HARVEY, D. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

IBGE. **Pnad 2008**: Mercado de trabalho avança, rendimento mantém-se em alta, e mais domicílios têm computador com acesso à Internet. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina>. Acesso em: 20 maio 2012.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/01/2008.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30/010/2011.

_____. Contribuições iniciais para discussão da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Campos: mimeo: 2010b.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/12/2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. IN: **Perspectiva** - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. IN **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd**. ANPEd: Caxambu, 2004.

SOUZA, A. L. L. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. Campina Grande/PB: mimeo, 2012.

LLAMAS, J. M. Coronel. **Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación**. Huelva: Universidade de Huelva/Serviço de publicações, 1998.

LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. IN: **TVescola. Programa Salto para o futuro**. Ensino médio integrado à educação profissional. Boletim 07, maio/junho de 2006, p. 51-68. Setembro de 2006. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>> Acesso 22.09.2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In MEC/INEP. (Org.). **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Coleção Educação Superior em Debate, v. 8, pp. 67-82. Brasília: MEC/INEP, 2008a.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008b.

MACHADO, M. M. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. *Revista Retratos da Escola*, vol. 4, n.º 7. Brasília: CNTE, 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 2 Jan. 2011.

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 2 jan. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. Lisboa: Avante Edições, 1982b. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/index.htm>>. Acesso em: 20 maio 2012.

_____. **Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório**. Lisboa: Avante Edições, 1982a. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 20. maio 2012.

_____. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Avante Edições, 1997. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

MOURA, D. H. Sociedade, educação, tecnologia e o uso das TIC's nos processos educativos. **trabalhonecessário - Revista eletrônica do Neddete**, 2004.

MOURA, D. H. Algumas implicações da reforma da ep e do proep sobre o projeto político pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio. *Holos (Online)*, <http://www.cefetrn.br/dpeq/hol>, v. 1, p. 57-80, 2005.

MOURA, D. H. O Proeja e a necessidade de formação de professores. In: *Proeja: Formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o Futuro*. Boletim 16. setembro/2006. MEC/SEED/TVescola, 2006.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Reunião anual da ANPEd, 30., Caxambu. *Anais...* Caxambu/MG: ANPEd, 2007.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional no Brasil: contradições e perspectivas de avanço. In: Magna França; Maura Costa Bezerra. (Org.). Política Educacional. Gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009, v., p. 319-346.

MOURA, D. H. PROEJA: dimensões essenciais para constituir-se como política pública. In: Edilene Rodrigues da Silva; Rosalba Pessoa de Souza Timóteo; Gilvania Magda Luz de Aquino. (Org.). Educação Profissional na Enfermagem: desafios para a construção do Proeja. 1ed.Natal: EDUFRN, 2010, v. 1, p. 19-40.

MOURA, D. H. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.) **Jovens, ensino médio e educação profissional**: Políticas públicas em debate. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOURA, D. H.; [PINHEIRO, R.](#) A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, v. 22, p. 91-108, 2009.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **35ª Reunião Anual da ANPEd** (trabalho encomendado do GT-09/Trabalho e Educação). ANPEd: Porto de Galinha/PE, 2012.

OLIVEIRA. M. R. N. S. Formação de professores para o ensino técnico: relatório técnico. Belo Horizonte: PETMET, 2008 (Relatório para CNPq).

OLIVEIRA. M. R. N. S. A pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Profissional. Belo Horizonte: mimeo, 2012.

PINTO, J. M. R. [Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC \(1995-2002\)](#). IN: Educ. Soc., Campinas, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 07.Out.2008.

RAMOS, M. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio**: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52.

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.

RAMOS, M. Parecer e Resolução sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio para contribuições de Conselheiros e Conselheiras. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dante.moura@ifrn.edu.br> em 24 fev. 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003b.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. IN: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 07.10.2008.