

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ELINETE MARIA PINTO PEDROSA**

**IMPLICAÇÕES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PARA A FORMAÇÃO DO**  
**TRABALHADOR:** uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Maranhão – IFMA Campus São Luís Monte Castelo

**São Luís**

**2013**

**ELINETE MARIA PINTO PEDROSA**

**IMPLICAÇÕES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PARA A FORMAÇÃO DO  
TRABALHADOR:** uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Maranhão – IFMA Campus São Luís Monte Castelo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Estado e Gestão Educacional; Grupo de Pesquisa: Política de Educação Básica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup>. Maria José Pires Barros Cardozo

**São Luís**

**2013**

Pedrosa, Elinete Maria Pinto

Implicações do Ensino Médio Integrado para a Formação do Trabalhador: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA Campus São Luís Monte Castelo / Elinete Maria Pinto Pedrosa – São Luís, 2013.

112 f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientadora : Maria José Pires Cardozo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Educação Profissional – Maranhão 2. Trabalho 3. Ensino Médio Integrado I. Título.

**ELINETE MARIA PINTO PEDROSA**

**IMPLICAÇÕES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PARA A FORMAÇÃO DO  
TRABALHADOR:** uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Maranhão – IFMA Campus São Luís Monte Castelo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Estado e Gestão Educacional; Grupo de Pesquisa: Política de Educação Básica.

Aprovado em     /     /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup>. Maria José Pires Barros Cardozo  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zulene Muniz Barbosa  
1º Avaliador – UEMA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lélia Cristina Silveira de Moraes  
2º Avaliador – UFMA

## **AGRADECIMENTOS**

Esta caminhada, que algumas vezes me pareceu penosa, só foi possível porque muitas luzes me iluminaram e muitas mãos amigas e solidárias se estenderam. Sem luzes e sem solidariedade, com certeza absoluta, eu nada teria feito. Entre as luzes que me iluminaram, destaco:

Primeiramente a Deus, que me deu força e coragem para vencer os obstáculos que encontrei no caminho e disposição para transformar este sonho em realidade.

Minha mãe, Maria do Carmo Pinto Pedrosa, pelo apoio incondicional em todos os momentos de minha vida e por ter me ensinado a ser guerreira como ela.

Eliane Maria Pinto Pedrosa, minha irmã, amiga e companheira. Pessoa que Deus meu deu o privilégio de conviver e que muito tem me ensinado sobre mim mesma, sobre a vida, sobre o que nela mais faz sentido e é importante e sobre o que ela realmente significa. No rumo deste trabalho, a tua luz, Eliane, sempre me mostrava o caminho, mesmo que, de olhos fechados e paralisada, eu achasse que não haveria mais opções. Obrigada pela sua paciência e sapiência. Obrigada por me proteger, pelos puxões de orelha e por estar comigo sempre nos momentos mais difíceis e nos mais alegres. Muito obrigada.

Bernarda Pedrosa, irmã e amiga. Obrigada por ter compartilhado da minha vida nos momentos alegres e tristes. Obrigada pela sua generosidade em me ouvir, em se calar quando eu errava, em não me julgar e em me deixar ser simplesmente eu. Obrigada por ser meu anjo da guarda. Muito obrigada.

Meu filho, Gabriel Pedrosa Nascimento, razão de eu estar hoje aqui. A você, para você e por você eu consegui superar todos os obstáculos que encontrei no caminho, porque eu sabia que você estaria me esperando para juntos continuarmos a caminhada da vida. A você, Gabriel, eu dedico esta dissertação.

Augusto Ângelo, amigo de trabalho, companheiro de jornada, um muito obrigada. Se não fosse você, eu não teria tentado mais uma vez e teria deixado morrer um sonho. Um sonho que sonhamos juntos. Um sonho que vivemos juntos. Obrigada.

Fernanda, irmã, companheira, parceira e amiga. Obrigada pelas vezes que você me carregou, pelas vezes que você caminhou comigo, pelas vezes que me deu seu ombro para chorar. Obrigada pela possibilidade de poder sorrir agora.

Maria José Cardozo, minha orientadora. Obrigada pelo compartilhamento desta jornada. Obrigada pela compreensão, dedicação e comprometimento durante este processo de travessia. Não teria conseguido se não fosse você. Muito Obrigada.

Raimundo e Marinalva, companheiros e amigos do mestrado. Aos dois, meu eterno obrigada pela amizade, pelos momentos que passamos juntos, pelos conhecimentos que compartilhamos e pela amizade que conseguimos eternizar. Obrigada, meus amigos, irmãos e companheiros.

Edalton, Dani, Edilson, Ângela, Claudicéia, meus parceiros de trabalho, obrigada pela força e apoio que me deram durante esta travessia.

Professora Ilzenir, por ter me ensinado que a vida é um aprendizado e que devemos sempre tentar, até mesmo quando achamos que não existem mais caminhos a trilhar. Obrigada por ter me ouvido e por ter acreditado em mim. Eu também sou resultado da sua sapiência.

Todos os professores do mestrado, a todos os alunos da turma, a todos que, de uma forma ou outra, possibilitaram a concretização deste sonho.

Enfim, obrigada a todos e a todas que sonharam comigo e que possibilitaram este sonho tornar-se realidade. Muito obrigada.

## **EPÍGRAFE**

“Os seres humanos não se encaixam no capitalismo. O capitalismo exige um crescimento de produtividade sem fim. Diferentemente das máquinas e de seus produtos que se tornam cada vez mais eficientes e baratos, os seres humanos permanecem obstinadamente humanos.”

Eric Hobsbawm (1992, p. 267)

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|          |   |                                                                           |
|----------|---|---------------------------------------------------------------------------|
| CEFET-MA | – | Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão                        |
| IFMA     | – | Instituto Federal do Maranhão                                             |
| CNE/CEB  | – | Conselho Nacional de Educação/Conselho Nacional de Educação Básica        |
| PREAL    | – | Comissão Econômica para a América Latina e Caribe                         |
| UNESCO   | – | Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas      |
| LDBEN    | – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                            |
| LDB      | – | Lei de Diretrizes e Bases                                                 |
| MTE      | – | Ministério do Trabalho e Emprego                                          |
| MEC      | – | Ministério de Educação e Cultura                                          |
| DCNEM    | – | Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio                         |
| DCNEP    | – | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Nacional                    |
| DCNEPNT  | – | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Médio |
| PPP      | – | Projeto Político Pedagógico                                               |



## RESUMO

Neste trabalho, investigam-se as implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador, em uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus São Luís Monte Castelo. O objeto de estudo é o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Assim, o ensino médio e profissional no Brasil, desde as primeiras iniciativas estatais, tem se caracterizado por uma dualidade estrutural, constituindo duas redes de ensino diferenciadas, uma voltada para a formação geral e outra para a profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, promulgada em um contexto marcado pela correlação de forças contrárias, abriu espaço para a reforma do ensino médio e profissional, sinalizando para um tipo de formação profissional alinhada ao receituário da corrente ideológica neoliberal. O Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997, trouxe a possibilidade da integração da educação profissional ao ensino médio, com base em uma proposta curricular única que, de forma integrada, assegurasse o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício das profissões técnicas. Neste contexto, foram investigados os desafios e as perspectivas para o cumprimento dos objetivos da formação integrada e que implicações têm trazido para a formação do trabalhador. O objetivo foi analisar essas implicações e explicitar que elementos obstaculizam a concretização dessa proposta. Tivemos como referencial teórico as contribuições de Marx (1983,1992), Engels (1983), Gramsci (1991, 1995, 2001), Pistrak (1981), Frigotto (1988, 1998, 2001, 2005, 2006), Kuenzer (2000, 2001, 2002, 2005), Ciavatta (2005), Ramos (2002, 2005), dentre outros. O *locus* de estudo foi o IFMA Campus São Luís Monte Castelo. Os sujeitos da investigação foram professores e alunos do Curso Técnico em Informática Integrado. Utilizamos como instrumento de coleta de dados questionários abertos e fechados. Constatou-se, na análise dos dados, a partir do nosso objeto de estudo, o Curso Técnico em Informática, que o Ensino Médio Integrado do IFMA Campus São Luís Monte Castelo não está formando para o trabalho e sim, preparando os alunos para o ENEM, onde os mesmos almejam uma graduação, em sua maioria, para o Curso de Medicina ou o Curso de Direito. Percebe-se, então, que a proposta de integração do referido Curso pode ser mais eficaz para a educação, se compreendido de forma coerente, onde os jovens poderão ter acesso ao domínio dos conhecimentos que possam permitir um desenvolvimento cognitivo e formativo, além de uma visão crítica da realidade que está posta, inclusive para combatê-la.

Palavras chaves: Educação; Educação Profissional; Ensino Médio; Ensino Médio Integrado; Trabalho.

## **ABSTRACT**

In this work, we investigate the implications of the "Ensino Médio Integrado" to worker formation, in one analysis at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA , Campus São Luís Monte Castelo. The object of study is the Technical Course on Computer Integrated high school. Thus, secondary and vocational education in Brazil since the first state initiatives, has been characterized by a structural duality, constituting two networks of differentiated teaching, one focused on general training and the other for professional. The Law of Guidelines and Bases of National Education Law No. 9.394/1996, enacted in a context marked by the correlation of forces, paved the way for high school reform and professional, signaling for a type of training aligned to the prescriptions of neoliberal ideological current. Decree No. 5.154/2004, which revoked Decree 2.208/1997, brought the possibility of the integration of vocational education to high school, based on a single curriculum proposal that, in an integrated manner, assure the fulfillment of the objectives established for general education and the preparation conditions for the exercise of technical professions. In this context, we investigated the challenges and prospects for achieving the goals of integrated training and that implications have brought to worker training. The objective was to analyze the implications and explicit elements that hinder the realization of this proposal. We as a theoretical contributions of Marx (1983, 1992), Engels (1983), Gramsci (1991, 1995, 2001), Pistrak (1981), Frigotto (1988, 1998, 2001, 2005, 2006), Kuenzer (2000, 2001, 2002, 2005), Ciavatta (2005), Ramos (2002, 2005), among others. The locus of The study as the campus IFMA - São Luís Monte Castelo. The research subjects were teachers and students from the Technical Course on Computer Integrated. Used as instrument to collect data open and closed questionnaires. It was found in the analysis of data from the object of our study, the Technical Course in Computing, the Secondary Campus Integrated IFMA Monte Castelo São Luís is not forming to work and yes, preparing students for ENEM where they target a graduation, where they target a graduation, mostly to medical school or law school. Then one realizes that the proposed integration of the mentioned course can be more effective for education be understood coherently, where young people can have access to the domain knowledge that may allow a cognitive training and development, beyond a critical view of reality that is called, including to combat it.

**Key Words:** Education, Professional Education , High School, Integrated High School; Work.

## SUMÁRIO

|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. INTRODUÇÃO.....                                                                               | 12  |
| 1.1 Procedimentos metodológicos e caracterização da pesquisa.....                                | 16  |
| 1.2 Caracterização do IFMA Campus São Luís Campus Monte Castelo .....                            | 19  |
| 1.2.1 O lugar de onde se parte .....                                                             | 20  |
| 2. CENÁRIO DE MUDANÇAS NO FINAL DO SÉCULO XX E AS NOVAS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR..... | 24  |
| 2.1 A reestruturação produtiva e os impactos na formação do trabalhador no Brasil .....          | 28  |
| 2.2 As estratégias neoliberais e a Educação Profissional .....                                   | 36  |
| 3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....                                      | 44  |
| 3.1 Percurso histórico da educação profissional e o ensino médio no Brasil.....                  | 44  |
| 3.2 O Decreto n. 5.154/ 2004: as perspectivas de formação integrada .....                        | 56  |
| 3.3 Os fundamentos teórico-metodológicos da formação integrada.....                              | 61  |
| 4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PROPOSTA DO IFMA .....                                            | 67  |
| 4.1 O Curso Técnico em Informática Integrado do IFMA Campus São Luís Monte Castelo .....         | 67  |
| 4.1.1 A formação integrada: percepções dos professores e alunos.....                             | 71  |
| 4.1.1.1 Percepções dos professores.....                                                          | 71  |
| 4.1.1.2 Percepção dos alunos.....                                                                | 80  |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                       | 92  |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                | 95  |
| APÊNDICES .....                                                                                  | 99  |
| ANEXOS.....                                                                                      | 105 |

## 1. INTRODUÇÃO

A curiosidade e o interesse em investigar “a formação para o trabalho” têm como embrião as experiências vivenciadas ao ministrar as disciplinas Sociologia, Educação e Trabalho e Políticas Públicas em Educação nos Cursos de Licenciaturas do CEFET-MA, desde 2001, quando realizamos estudos e debates, buscando apreender e compreender o movimento das contradições que historicamente têm marcado as relações sociedade-educação e capital-trabalho, produzindo impactos na formação do trabalhador.

As inquietações ganharam forças e se ampliaram quando, a partir de 2008, começamos a atuar no contexto de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMA<sup>1</sup>, onde, no cotidiano da ação docente alimentada pelos estudos acerca da temática, fomos impelidas a refletir, de forma mais intensa, a respeito do que e do como vem sendo desenvolvido o processo de formação para o trabalho, no âmbito de instituições de ensino voltadas para a profissionalização do trabalhador.

Temos claro, como bem ressalta Kuenzer (2005), que as dificuldades de integração entre a educação geral e profissional, no processo de formação do trabalhador, são históricas e expressam os interesses e contradições da estrutura social capitalista que, em decorrência das relações de classes bem definidas, determina posições diferenciadas para trabalhadores e capitalistas no âmbito das relações sociais.

Assim, o Ensino Médio e Profissional no Brasil, desde as primeiras iniciativas estatais, tem se caracterizado por uma dualidade estrutural, constituindo-se duas redes de ensino diferenciadas, uma voltada para a formação geral e outra para a formação profissional, as quais preparam os que vão desempenhar as funções intelectuais e as instrumentais no processo produtivo. (GRAMSCI, 1991).

Kuenzer (2004) alerta ainda que, apesar do propagado discurso de que a acumulação flexível postula uma educação que amplie as possibilidades de inclusão do trabalhador, a escola, fruto da prática fragmentada, reproduz essa fragmentação por meio de seu modelo de gestão,

---

<sup>1</sup> O IFMA, antes, era Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA). Com a criação dos Institutos Federais, passa a ser denominado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, através da Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que prevê, em seu Art.2º “Os Institutos Federais, são Instituições de educação superior, básica e profissional [...] especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino[...]”. Assim, esclarecemos que o estudo realizado é sobre a Educação Profissional Técnica Integrado ao Ensino Médio e por opção conceitual, utilizamos Ensino Médio Integrado e o curso, objeto da nossa investigação, denominamos de Curso Técnico em Informática Integrado.

de seus conteúdos e métodos, provocando uma inclusão excludente daqueles que buscam em seu interior uma formação compatível com as demandas professadas.

Contudo, partilhamos do entendimento de Zanella (2003) de que, no bojo das contradições da sociedade capitalista, se a educação tem se constituído instrumento estratégico para este modo de produção, ela é também instrumento importante para a construção de um projeto social contra-hegemônico que tenha o ser humano como o centro de todas as decisões. Dessa forma, as mudanças que vêm ocorrendo no modo de produção capitalista, do taylorismo-fordismo à acumulação flexível, à medida que demandam um trabalhador mais intelectualizado, podem abrir espaços para uma formação emancipatória e não apenas para a substituição de um trabalhador especializado pelo trabalhador polivalente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, promulgada em um contexto marcado pela correlação de forças contrárias, abriu espaço para a reforma do ensino médio e profissional, sinalizando para um tipo de formação profissional alinhada ao receituário da corrente ideológica neoliberal<sup>2</sup>. O ensino profissionalizante, delineado pelo Decreto Federal nº 2.208/1997, ao ocorrer separado do ensino médio, reafirmava a dualidade estrutural, contrariando o discurso proclamado quanto à importância de uma formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores nessa nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

A revogação deste referido documento oficial pelo Decreto n.º 5.154/2004 trouxe como ganho o retorno da possibilidade da integração da educação profissional ao ensino médio, com base em uma proposta curricular única que, de forma integrada, assegure o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício das profissões técnicas (BRASIL, 2004). A esse respeito, Frigotto (2005) menciona que qualquer legislação que retire o impeditivo da integração entre escolarização e profissionalização interessa aos projetos anti-hegemônicos de educação profissional, uma vez que estes têm como base a articulação com a formação geral, estruturados em patamares elevados de educação formal.

Entendemos, portanto, que esta proposta de formação se constitui um processo complexo perpassado por grandes desafios. Por outro lado, reconhecemos que, mesmo com todos os limites e contradições, as possibilidades de integrar formação geral e formação técnica

---

<sup>2</sup> O processo de tramitação e aprovação da LDB nº 9.394 de 1996 foi marcado por polêmicas e descontentamentos por parte das entidades que compõem o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, pois o Projeto do Senador Cid Saboia, não foi aprovado, mas o sim o Substitutivo do senador Darcy Ribeiro. Enquanto o primeiro defendia princípios tais como: escola pública, democrática, gratuita e de qualidade, o segundo fundamentava-se nos preceitos neoliberais. (FRIGOTTO, 2005, p.54).

no ensino médio, conforme sinaliza a opção do modelo integrado, é condição necessária para a superação da dualidade educacional e para a travessia de uma formação que prepare o trabalhador e o cidadão em sentido pleno. Ademais, temos claro que toda lei é a expressão da correlação de forças e as experiências dela advindas podem sinalizar no sentido de mudanças ou podem se encaminhar para ratificar o conservadorismo, no caso, garantir a continuidade da dualidade educacional.

Assim, diante dos desafios teóricos e práticos desta realidade educacional, propusemo-nos a pesquisar, no Mestrado de Educação, o tema “**Implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA Campus São Luís Monte Castelo**”. O estudo dessas implicações encontra-se sustentado numa concepção de educação integral de ser humano, focando o trabalho como princípio educativo, na perspectiva de integrar educação e trabalho, atividade intelectual e laboral, propiciando aos trabalhadores o domínio científico e tecnológico do processo de produção e o imprescindível diálogo entre teoria e prática.

Temos claro, a exemplo do que aborda Frigotto (2005), que no contexto atual o capitalismo estabelece para a escola finalidades compatíveis com os seus interesses, forçando-a a mudar suas práticas para atender às necessidades de um modo de produção, regido sob novas bases científico-técnicas. Portanto, exige um novo tipo de trabalhador, flexível e polivalente, valorizando, de certo modo, a educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências técnicas, sociais e pessoais.

Com essa compreensão, fomos instigados a desenvolver esse estudo a partir da seguinte problematização: que desafios e perspectivas se colocam para o cumprimento dos objetivos da formação integrada<sup>3</sup>, no contexto do Curso Técnico em Informática do IFMA Campus São Luís Monte Castelo, e que implicações têm trazido para a formação do trabalhador? No sentido de nortear o desenvolvimento da análise, outras questões foram levantadas: que determinantes econômicos, políticos e socioeducacionais produziram a emergência do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio? Que concepções teórico-metodológicas norteiam a concepção de formação integrada do Curso Técnico em Informática do IFMA Campus São Luís Monte Castelo? Quais as concepções e expectativas de formação integrada manifestadas pelos sujeitos que participam do Curso? Que condições pedagógicas

---

<sup>3</sup> Formação Integrada: sua gênese está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Assim, a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de execução e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Ver Ciavatta, 2005:p.85-86.

e/ou materiais têm possibilitado ou dificultado a integração entre a formação geral, básica e a formação profissional técnica no processo de materialização do Curso, objeto do processo investigativo?

Com base nesses questionamentos, o referido estudo objetivou analisar as implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador, apreendendo os desafios e as perspectivas da integração entre a formação geral e profissional do IFMA Campus São Luís Monte Castelo, explicitando que elementos obstaculizam a concretização dessa proposta. Assim sendo, o nosso estudo considera que a contradição é inerente a todos os fenômenos investigados. Portanto, tentamos apreender as particularidades no nosso objeto no contexto geral no qual está inserido, ou seja, na historicidade dos movimentos que lutaram por uma proposta educacional que rompesse com o modelo de escola dual.

Segundo Kuenzer (2005), construir uma escola para os que vivem do trabalho é um desafio histórico que deve ser instigado para constatar se é possível materializar uma escola onde as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura não sejam tratadas de forma estanque e que possibilite uma formação sólida, superando a visão academicista (preparar para o vestibular) e a técnica (preparar para o trabalho). Concordando-se com a autora, urge que se avance na construção de uma escola emancipatória, na qual o conhecimento seja tratado como uma construção histórico-social e, portanto, sem os limites de classe social.

A presente pesquisa teve como *locus* de estudo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA Campus São Luís Monte Castelo, onde fizemos a nossa Pesquisa de Campo. O objeto de nossa análise foi o Curso Técnico em Informática e os sujeitos da investigação foram os professores e os alunos envolvidos no referido Curso<sup>4</sup>.

## **1.1 Procedimentos metodológicos e caracterização da pesquisa**

A pesquisa sobre as “**Implicações do Ensino Médio Integrado na formação do trabalhador: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA São Luís Campus Monte Castelo**” percorreu alguns caminhos que

---

<sup>4</sup> A proposta inicial da pesquisa era trabalharmos com o Diretor do Ensino Técnico, Coordenador do Curso e a Pedagoga, através de entrevistas. Com os alunos e os professores, trabalharíamos com questionários. Porém, houve vários contratemplos e não foi possível fazer as devidas entrevistas, ficando, portanto, como sujeitos da investigação, somente os professores e alunos do referido Curso, aplicando somente os questionários.



ajudaram na compreensão e desvelamento do objeto de estudo, desnudando as possíveis implicações e possibilitando a organização deste trabalho.

Os ideais de formação para o trabalho e para a cidadania a partir de uma formação integrada que conjugue a educação geral e a educação profissional, atividades intelectuais e laborais, “no sentido de formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p.86), não são recentes. Corroborando com Ciavatta, vemos a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio como uma possibilidade de garantir, efetivamente para os trabalhadores, os necessários instrumentos para que possam romper com os mecanismos que os habilitam exclusivamente para a reprodução do “*status quo*” do capitalismo.

Neste sentido, o estudo das Implicações do Ensino Médio Integrado na formação do trabalhador parte de um entendimento de uma educação integrada, no qual o ensino médio e o técnico estejam juntos, articulados e o trabalho seja visto como um princípio educativo, possibilitando, portanto, a formação geral (propedêutica) e a formação específica (trabalho) no mesmo currículo.

Nesta direção, Marx e Engels (1992) defendem a integração da educação com o trabalho produtivo moderno como possibilidade de, mesmo sobre as contradições postas pelo capitalismo, construir um caminho para substituir o trabalhador parcial por um trabalhador integralmente desenvolvido. Antônio Gramsci (1995) apresenta a proposta da Escola Unitária, fundamentada na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre trabalho manual e intelectual, cuja direção é a formação de indivíduos que sejam dirigentes ou que estejam na condição de sê-lo. Pistrack (1991) fundamenta a Escola do Trabalho, onde o mesmo é fundante na construção do sujeito como ser político, portador de direito e deveres.

É nesta perspectiva que caminhou a nossa pesquisa, buscando o entendimento da integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico a partir de uma concepção de formação integral do homem, focando o trabalho como princípio educativo e tendo como eixos o Trabalho, a Ciência, a Tecnologia e a Cultura, buscando superar o histórico conflito em torno do Ensino Médio e a Educação Profissional de formar para continuidade nos estudos ou para o trabalho produtivo.

Para iniciarmos a nossa pesquisa, tendo convicção de qual era o objeto que queríamos estudar, fizemos o levantamento do referencial teórico que iria nos servir de base na construção do Projeto de Pesquisa, onde iniciamos o contato com nosso objeto de estudo, sendo este primeiro momento denominado de fase exploratória. Aqui, passamos a ter uma relação mais próxima com o objeto de estudo, possibilitando um novo olhar sobre o processo de investigação.

Para tanto, como suporte teórico, escolhemos Marx (1983, 1992), Engels (1983), Pistrak (1981), Gramsci (1991, 1995, 2000, 2001), relativos à relação trabalho e educação, sob uma base unitária, que nos deram sustentação na investigação do objeto de estudo. Neste sentido, compreende-se que para apreender o objeto de estudo é fundamental que se penetre em sua essência, ultrapassando o que se manifesta em sua aparência, capturando-o na sua historicidade e contradições (KOSIK, 2001).

Utilizaremos, também, autores que têm discutido as mudanças ocorridas na sociedade, principalmente a partir da década de 1970, e os impactos nas formulações das políticas educacionais, a exemplo de Antunes (1995); Azevedo (2001); Bianchetti (2001), Gentili (1998), dentre outros.

Como referencial teórico para embasar a investigação do objeto de estudo, elegemos Frigotto (1988, 1998, 2001, 2005, 2006); Ciavatta (2005); Kuenzer (2000, 2001, 2002, 2005); Ramos (2002, 2005); Cunha (2002, 2005); Machado (1998), dentre outros que deram suporte no desvelamento das implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador, onde, à luz de seus conhecimentos, demos prosseguimento à investigação do nosso objeto.

A Pesquisa de Campo deu-se no IFMA São Luís Campus Monte Castelo, onde a partir de 2011 iniciamos o estudo resultante das nossas inquietações já acima citadas, inserindo-nos especificamente, nos Cursos Técnicos Integrados, centralidade de nossa pesquisa, tendo como amostragem o Curso Técnico Integrado em Informática. A escolha do referido curso deu-se por termos ministrando as disciplinas de Sociologia do 1º ao 3º ano, em turmas e semestres diferentes, o que nos deu uma leitura mais aprofundada para iniciarmos o nosso estudo, na medida em que o Ensino Médio Integrado no IFMA São Luís Campus Monte Castelo é trabalhado de forma semestral, o que nos deixou apreensivo em compreender as implicações do ensino médio integrado para a formação do trabalhador.

A matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Informática, objeto da nossa pesquisa, é organizado em seis semestres letivos, com terminalidade em cada semestre, correspondendo a três anos de formação. A carga horária semanal demandada é de, no mínimo, 30 horas, podendo se estender a 38 horas, quando forem oferecidas as disciplinas Educação Física, Arte Dança, Arte Teatro e Língua Espanhola, a serem ministradas em contraturno, já que o Curso é vespertino. A carga horária total do curso é de 3.233 horas além do estágio curricular com 180 horas e da disciplina Língua Espanhola, opcional aos alunos, com 120 horas. Essa matriz curricular foi organizada para contemplar tanto a formação geral, básica, quanto a formação técnica, profissional, de forma integrada. O estágio curricular é de caráter não obrigatório ao aluno com uma carga horária de 180 horas, que será acrescido ao histórico

escolar. Este inicia a partir do 3º semestre, o que possibilitou nosso acompanhamento das turmas do 1º ao 3º ano, colhendo os elementos necessários para desenvolver a referida pesquisa.

Aplicamos os questionários abertos e fechados com os alunos do Curso, com turmas de 30 alunos, onde elegemos somente as turmas do 2º e 3º ano para nossa investigação, em função do estágio que se inicia a partir do 3º semestre, ou seja, a partir do 2º ano. Trabalhamos com 10 (dez) alunos do 2º ano e 10 (dez) do 3º, totalizando um total de 20 questionários aplicados na intenção de termos uma amostragem mais significativa.

A escolha dos professores deu-se pela atuação nas áreas do curso, a partir dos eixos tecnológicos que compõem a base da formação geral e da formação técnica, somando um total de dez, sendo cinco docentes do 2º ano e cinco do 3º ano. Dentre os cinco do 2º ano e os cinco do 3º ano, três eram pertencentes aos eixos tecnológicos que compõem a base da formação geral e dois faziam parte dos eixos profissionalizantes.

A pesquisa de campo é qualitativa, partindo da compreensão de que, para entendermos as partes, é necessária a leitura do todo, ultrapassando o que se manifesta em sua aparência, capturando-o na sua historicidade, mediações e contradições, pois segundo Kosik:

[...] a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 2002, p.50)

Considerando tais premissas e a base em Kosik (2002), importa lembrar que, embora a realidade seja a unidade da essência e da aparência, a essência não se manifesta imediatamente. Sendo mediata ao fenômeno, mostra-se diferente do que é, de modo que “conhecer um objeto é revelar sua estrutura social” (CIAVATTA, 2002, p.125). Ao se propor essa tarefa, é fundamental ter no horizonte os objetivos de tal empreitada, os motivos e, principalmente, a estrutura social de que se parte na direção da contextualização mais ampla.

Portanto, as condições estão postas para adentrarmos no *objeto* da investigação: O Ensino Médio Integrado em Informática.

## **1.2 Caracterização do IFMA Campus São Luís Campus Monte Castelo**

Neste estudo, como *locus* privilegiado para a realização da pesquisa, foi escolhido o IFMA São Luís Campus Monte Castelo, escola onde venho exercendo a docência. A escolha,

portanto, leva em conta não só o fato de que é a instituição em que se tem concretizado minha prática pedagógica, mas também o fato de que, exatamente lá, emergem os problemas que me interessavam investigar nesta pesquisa. Alguns deles são provenientes das sucessivas mudanças que perpassam o mundo e, conseqüentemente, influenciam o Brasil, pela falta de investimento por parte dos administradores públicos, pelas mudanças no formato dos cursos (advindo das sucessivas reformas educacionais), até mesmo pela carência de um projeto-pedagógico que situe, de maneira distinta, a formação ministrada pela instituição, que é uma das responsáveis pela educação de trabalhadores no contexto da educação brasileira.

Inicialmente, importa evidenciar e situar o lugar e o contexto nos quais se deram as ações da pesquisa realizada. Nesta direção, as considerações indicam a trajetória percorrida no processo de investigação, os princípios e pressupostos assumidos nessa caminhada, as estratégias utilizadas no processo e desvelam algumas das temáticas a serem abordadas.

### **1.2.1 O lugar de onde se parte**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras. Possui 26 campi, aproximadamente 28 mil estudantes, distribuídos em 30 cidades do Estado. O Campus São Luís Monte Castelo, *locus* da nossa pesquisa, inclui-se entre esses campus.

O Campus São Luís Monte Castelo está localizado na Avenida Getúlio Vargas, nº 4, bairro Monte Castelo. O referido bairro está localizado no centro de São Luís – MA. É habitado por uma maioria de população de classe média, sendo poucos alunos moradores do entorno da escola. O corpo discente é composto de adolescentes que realizam os cursos de manhã e/ou à tarde e de adultos trabalhadores que frequentam no turno da tarde e/ou no turno noturno<sup>5</sup>. Integra o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. Trabalha com os três níveis de ensino: o técnico, onde está inserido o objeto da investigação, o superior e a pós-graduação *stricto* e *lato sensu*.

O corpo docente do Campus São Luís Monte Castelo é constituído por professores oriundos, em sua maioria, da própria cidade de São Luís, que trabalham na busca de uma forma

---

<sup>5</sup> Os cursos técnicos integrados funcionam no turno diurno, enquanto os cursos técnicos concomitantes e subsequentes funcionam no turno diurno e noturno e os cursos de graduação funcionam pela tarde e pela noite, conforme dados do Projeto Político do Campus Monte Castelo.

de se posicionar diante da realidade que está posta, no que diz respeito às articulações e posicionamentos gerais e às mudanças efetivadas na educação profissional e na condução política da escola, tanto no contexto local, quanto no âmbito do IFMA em geral. Nesse sentido, caminham na direção de superar “a visão tradicional de preparar para o trabalho ou para o sucesso no vestibular” (KUENZER, 2001, p.22), sendo a primeira uma alternativa que é assumida por uma parte dos docentes, conforme veremos nos resultados da pesquisa.

Como instituição de ensino, o Campus São Luís Monte Castelo deve obedecer aos princípios gerais da educação nacional postos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEM. Assim, a história do Campus está inserida na própria história da educação profissional no Maranhão. Vejamos: em 1841, foi criada a Casa dos Educandos Artífices, instituindo o ensino de ofícios no Maranhão, que tinha o objetivo de “retirar os jovens dos caminhos dos vícios e da perdição”, não diferindo da relação que historicamente tem atravessado a história da educação brasileira, desde os tempos em que a educação profissional era uma política para retirar do vício e do ócio os desvalidos da sorte. Esta Casa foi extinta em 1900.

Em 1910 foi criada a Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão<sup>6</sup>, com o objetivo de formar operários e contramestres. Contou com a matrícula inicial de 74 alunos. Durante 32 anos funcionou no bairro do Diamante. Em 1936, essa escola passa a funcionar na Avenida Getúlio Vargas onde se encontra até aos dias de hoje. Em 1937, passa a chamar-se de Liceu Industrial de São Luís, desvinculando-se do Ministério da Agricultura, passando a ser subordinada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, com a incumbência de ministrar o ensino profissional de primeiro ciclo.

Através do Decreto-lei nº 4.073/1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1945, surgiram as Escolas Técnicas Industriais, com o ensino industrial do 2º ciclo, garantindo aos que concluíssem os cursos técnicos o ingresso nas escolas superiores. Nesse mesmo ano, foram instituídas as bases da organização da rede federal de estabelecimento de ensino industrial, como também as Escolas Técnicas Federais, entre elas a Escola Técnica de São Luís. Em 1946, através do acordo de cooperação Brasil/Estados Unidos, implementado pela Comissão Brasileiro-Americano de Educação Industrial, tornou-se responsável pela formação de grande parte do corpo técnico e docentes dos estabelecimentos de ensino industrial.

---

<sup>6</sup> Foram criadas, em 19 estados, as Escolas de Aprendizes e Artífices por intermédio de Nilo Peçanha, em 1909, pelo Decreto nº 7.566 de 1909. Eram escolas tanto precárias infra-estruturalmente, quanto indefinidas, no que se refere à sua função, pois não se constituíam verdadeiramente nem escolas, nem tão pouco em oficinas. (OLIVEIRA, 2003, p.30-31).

Em 1965, através da Portaria 239/1965, segundo a Lei nº 4.795, de 20 de agosto de 1965, a instituição passou a ser denominada de Escola Técnica Federal do Maranhão. Em 1987, foram criados os cursos técnicos da Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz e, em 1989, a Escola Técnica Federal do Maranhão implantou os Cursos Superiores de graduação.

Os sujeitos que fazem o campus São Luís Monte Castelo são formados por professores, técnicos administrativos e alunos. Os professores, em sua maioria, têm formação em nível de mestrado e doutorado, com regime de trabalho, majoritariamente, em dedicação exclusiva. Os servidores técnico-administrativos, no geral, têm formação que varia em nível de graduação e especialização.

Os alunos estão distribuídos nos cursos técnicos, licenciaturas e bacharéis, dentro níveis e modalidades: educação básica, profissional, superior e a distância, totalizando um universo de quatro mil trezentos e trinta e seis matrículas (4.336). Os Cursos Superiores são formados pelas Licenciaturas totalizando quatro Cursos: Biologia, Química, Física, Matemática e os Bacharelados, que são as Engenharias, totalizando quatro Cursos: Elétrica, Civil, Mecânica e Sistema de Informação. O Campus atua, também, em pós-graduação com cursos de especialização e doutorado, sendo estes últimos ministrados ainda em convênios, exceto o Mestrado em Engenharia dos Materiais. Estes cursos somam um total de 249 alunos<sup>7</sup>.

O Campus São Luís Monte Castelo, além de ofertar os Cursos Técnicos e Superiores na forma presencial, também oferece a modalidade de Educação a Distância através de convênios com alguns municípios, ofertando os cursos Gestão Pública e Suporte e Manutenção de Computadores em oito municípios, totalizando 1.200 alunos. Oferece, também, nessa modalidade, as licenciaturas em Informática e Química, através da Universidade Aberta do Brasil – UAB, totalizando 344 alunos atendidos em seis municípios polos. (Conf. P.P.P. do IFMA Campus São Luís Monte Castelo, 2010).

Em relação aos Cursos Superiores, no Campus São Luís Monte Castelo, a sua oferta se iniciou no ano de 1992 com os Cursos de Licenciatura em matérias específicas do Ensino Médio nas modalidades Construção Civil, Eletricidade e Mecânica e o Curso de Tecnologia, em Eletrônica Industrial, que hoje não possui nenhuma turma. Em 1997, foram implantados os Cursos Bacharelados de Engenharia Industrial Elétrica e Engenharia Industrial Mecânica.

---

<sup>7</sup> Os dados sobre quantidade de funcionários ativos, quantidade de alunos e quantidade de cursos no Campus São Luís Monte Castelo são de 2009 e já estão defasados. Fiquei impossibilitada de colher dados mais recentes em função de que estes dados não existem por Campi e sim pelo Instituto como um todo, ou melhor, os dados mais recentes dizem respeito ao IFMA e não exclusivamente ao Campus em questão. Os dados acima trabalhados foram colhidos no Projeto Pedagógico do Campus São Luís Monte Castelo que utilizamos como fonte na nossa pesquisa.

Atualmente, também é ofertado o Curso de Engenharia Civil. Da mesma forma, houve a implantação de novas licenciaturas: Matemática, Física, Biologia e Química.

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas três formas de oferta, integrado, concomitante e subsequente, representam a maioria das ofertas do campus São Luís Monte Castelo. No integrado, concentra-se a nossa pesquisa. Atualmente, o campus oferece onze cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada, que, no percurso da pesquisa, denomino de Ensino Médio Integrado. São eles: Eletromecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Química, Edificações, Design de Móveis, Comunicação Visual, Técnico de Cozinha, Segurança do Trabalho, Telecomunicações e Informática, sendo este último, o nosso objeto de investigação.

O Campus atualmente divide seu espaço com a Reitoria, o que subtrai consideravelmente o seu espaço. Ele conta com salas de aula, salas ambiente, laboratórios por cursos, teatro, biblioteca, gabinete odontológico, gabinete médico, refeitório, ginásio poliesportivo, quadras de esporte, piscina semi-olímpica, pista de atletismo e um campo de futebol. Este é o IFMA Campus São Luís Monte Castelo.

A pesquisa compreendeu alguns momentos básicos, os quais foram articulados e complementares, o que possibilitou a unidade da pesquisa como um todo, pois, segundo Kosik (2002, p. 44), totalidade significa: “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer {...} pode vir a ser racionalmente compreendido”. Dessa forma, na Introdução, iniciamos a contextualização do objeto, situando o problema da investigação, especificando as questões norteadoras, apontando o objetivo da pesquisa, enfatizando o suporte e referencial teórico, fazendo um recorte de todo percurso metodológico do objeto de estudo.

No segundo tópico, situamos o embate das mudanças ocorridas no final do século XX e as novas demandas de formação do trabalhador. Analisamos a reestruturação produtiva e os impactos na formação do trabalhador no Brasil, mostrando como este processo foi devastador para a sociedade, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, ampliando e aprofundando a desigualdade social, assim como comprometendo, de forma assimétrica, as questões relativas à qualificação e formação dos trabalhadores, onde a função da escola passa a contribuir para a empregabilidade, portanto, associa a escola com o desenvolvimento econômico, o emprego, a mobilidade e a ascensão social. Essa análise tem continuidade com as estratégias neoliberais e a Educação Profissional.

No terceiro tópico, tratamos da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado, mostrando o percurso histórico da Educação Profissional e do Ensino Médio, explicitando a dualidade estrutural que tem marcado esse nível e modalidade do sistema educacional brasileiro

e destacando a questão da formação integrada no ensino técnico de nível médio. Fazemos uma explanação do Decreto nº 5.154/2004, enfocando as perspectivas de formação integrada, assim como explicitaremos os fundamentos teórico-metodológicos da formação integrada. Discutiremos, também, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No quarto item, o Ensino Médio Integrado na Proposta do IFMA Campus São Luís Monte Castelo, apresentamos o nosso objeto de estudo, o Curso Técnico em Informática Integrado, explicitando a nossa pesquisa com a formação integrada, vendo a percepção dos professores e a percepção dos alunos, mencionando como se deu o estudo, assim como, explicitamos os resultados encontrados a partir do emprego de instrumentos de coleta de informações, as quais foram analisadas e discutidas com as contribuições dos autores que utilizamos para construir o referencial de análise.

Por último, fazemos as considerações finais, tendo como base as análises realizadas no decurso do estudo, destacando-se os aspectos que consideramos relevantes para sintetizar as nossas inferências acerca da formação integrada no ensino médio, no contexto das relações sociais e dos projetos societários divergentes no âmbito da sociedade brasileira.

Assim, esta pesquisa busca contribuir para a melhoria da educação do IFMA Campus São Luís Monte Castelo, para que a integração possa de fato se efetivar, a partir das práticas dos sujeitos que dela fazem parte, principalmente professores e alunos, sujeitos da nossa investigação, visando-se um avanço na construção de uma escola na qual os que vivem do trabalho tenham realmente acesso aos conhecimentos científico-tecnológicos e histórico-sociais.

## **2. CENÁRIO DE MUDANÇAS NO FINAL DO SÉCULO XX E AS NOVAS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR**

As transformações do modo de produção capitalista, ao longo da história, têm provocado mudanças substanciais na relação trabalho/educação. Assim, o cenário de profundas mudanças, de ordem econômica, social, cultural e política, verificadas no final do século XX, constituiu-se objeto de estudo de autores diversos como Antunes (1995), Hobsbawm (1995), Kuenzer (2000, 2001, 2002, 2005), Frigotto (1988, 1998, 2001, 2005, 2006), Ramos (2002,2005), Cunha (2002, 2005), dentre outros.



Com relação às mudanças ocorridas, Frigotto (1998) afirma que estas expressam a crise do processo civilizatório, já que o homem nunca foi tão “despossuído de si mesmo” quanto neste novo século, em face da regressão social e da hegemonia das concepções neoliberais e mercantis que marcam a sociedade na contemporaneidade. Na mesma direção, Mészáros (1995) salienta que, neste fim de século, a forma capital de relações sociais evidencia ter esgotado sua capacidade civilizatória e somente pode se manter mediante maior ímpeto de destruição.

Para Hobsbawm (1995), as conquistas alcançadas pelos trabalhadores, nas democracias ocidentais, não resultaram do reconhecimento do sistema capitalista da necessidade de suprir carências humanas, mas do medo da alternativa posta pelo socialismo real. Dessa forma:

Na década de 1970, ao emergir os primeiros sinais de esgotamento do Estado do Bem-Estar Social, expressão da ordem internacional capitalista e do fordismo, torna-se cada vez mais difícil conciliar serviços públicos e garantir os direitos sociais e trabalhistas, resultando no gradativo enfraquecimento dos movimentos sindicais, o que termina por eliminar conquistas históricas dos trabalhadores. (HOBSEBWM, 1995, p, 12)

Segundo análise desenvolvida por Frigotto (1998, p.36), a crise instaurada no capitalismo após quase trinta anos de crescimento e desenvolvimento econômico, com baixo índice de desemprego, conhecido como o período de “ouro do capitalismo”, manifestou-se através das duas crises do petróleo na década de 1970, assim como das crises fiscais dos países centrais e do aumento da inflação.

Foi a partir de 1970, na crise do capital expressa pelos sinais de esgotamento do modelo fordista como regime de acumulação e regulação social, que se iniciou a revolução de base técnica do processo produtivo<sup>8</sup>, que atingiu os mais diversos setores sociais, incluída a educação. Esta adquiriu grande dimensão até mesmo em países como o Brasil, onde o fordismo se desenvolveu apenas de maneira parcial. Resultante do financiamento direto para o capital privado e indireto para a reprodução da força de trabalho pelo fundo público, que tem na microeletrônica associada à informatização, à microbiologia e à engenharia genética, a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível, o novo padrão de produção promoveu um salto qualitativo de produtividade e se constitui como a solução para a superação da crise.

Assim, as mudanças monetárias que ocorreram nos Estados Unidos, na defesa da hegemonia monetária do dólar, elevaram as taxas de juros nos principais países do centro do

---

<sup>8</sup> O início da Revolução Tecnológica ocorre a partir dos anos de ouro do capitalismo, mas se consolida somente a partir da década de 1970. (ALVES, 1998).

sistema e, com isto, as taxas dos empréstimos concebidos aos países periféricos. Portanto, de acordo com Paulani (2006, p.76), o prolongamento da crise recessiva e a elevação dos juros levaram, em praticamente todo o mundo desenvolvido, o endurecimento com a classe trabalhadora.

A autora destaca também que, na concepção neoliberal, a única saída para driblar a inflação era controlar os gastos do Estado e a pregação pela privatização de empresas estatais, que passam a aparecer como sorvedouros indevidos de dinheiro público.

Era necessário, portanto, restringir o Estado às suas funções mínimas já que a crise que comprimia as margens de lucros tinha de ser amenizada com redução de gastos, com pessoal e flexibilização da força de trabalho, uma vez que as garantias sociais conferidas a esta última tornavam-se agora um custo insuportável e inadmissível. (PAULANI, 2006, p.77).

Isto conduziu para um novo modelo de desenvolvimento econômico calçado no processo da terceira revolução industrial, a também chamada revolução tecnológica, que passou, também, a requerer dos trabalhadores uma formação flexível. Portanto, o que não se pode perder de vista é que as formas de exploração do trabalho e da apropriação das riquezas propostas pelo capital, através da reestruturação produtiva, são resultado da evolução histórica do modo de produção capitalista e, como aponta Frigotto (1998, p.22),

{...} é das crises do capitalismo que surgem novas propostas para a formação profissional, assim, as crises do capitalismo são formas de dar sobrevida a um sistema econômico e político que não tem condições de assegurar o bem-estar da população humana no planeta, antes aprofunda a miséria e a exclusão social das classes trabalhadora.

Neste contexto, o liberalismo foi revisado e atualizado, através de referências compatíveis com as alterações no processo produtivo. O resultado foi a ênfase na bandeira política do neoliberalismo, a globalização, a concentração de renda, o enxugamento do Estado e o reforço às leis de mercado. A sua tônica foi e é a privatização crescente cujo alvo principal se situa na esfera das políticas e dos direitos sociais.

Desse modo, pontua Cardozo (2009), os defensores do neoliberalismo<sup>9</sup>, fundamentado nos princípios do liberalismo<sup>10</sup>, reafirmando através de falseamentos os preceitos da liberdade e da primazia do mercado sobre o Estado e do individual sobre o coletivo, propõem reformas e

---

<sup>9</sup> É um conjunto capitalista de ideias políticas e econômicas que defendem a não participação do Estado na economia. Surgiu na década de 1970, através da Escola Monetarista do economista Milton Friedman, como uma solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973, provocada pelo aumento excessivo do preço do petróleo. Para maior esclarecimento ver Azevedo, 2001; Frigotto, 2005; Cardozo, 2009.

<sup>10</sup> O liberalismo é um sistema de ideias elaboradas por pensadores ingleses e franceses (Hobbes, Locke, Kant, Rousseau, dentre outros), que se corporificou na bandeira da burguesia na Revolução Francesa. Seus princípios gerais são: liberdade, igualdade, propriedade e individualismo. (CARDOZO, Maria José, 2009,p.85).

ajustes estruturais e tentam fazer com que o modelo neoliberal se torne hegemônico. Ela explicita ainda que

{...} a sociedade do conhecimento marcaria o fim do trabalho como categoria fundamental da luta de classes, da alienação e da exploração, como se fosse possível a existência do capitalismo sem a relação contraditória entre o capital e o trabalho. (CARDOZO, 2009, p.85).

Portanto, a forma que assume a globalização no fim de século passado e início deste, conforme Frigotto (2005), tem uma especificidade que é, em sua essência, o desbloqueio dos limites sociais impostos ao capital pelas políticas do Estado de bem-estar-social<sup>11</sup>. É, também, neste sentido, uma revanche contra as conquistas sociais da classe trabalhadora. Assim, o ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e de desregulamentação do capital e, como consequência, a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social.

Dentro deste contexto, o processo de globalização ou de mundialização do capital tem como resultado a concentração de riqueza na mão de cada vez menos grupos ou pessoas, bem como o aumento da pobreza e da miséria, em especial nos países periféricos<sup>12</sup>, onde, a partir desta realidade, são traçados os rumos para a educação que eles devem ter para formar o trabalhador ordeiro e pacífico, mas que seja flexível e que saiba lidar com as diversidades existentes no mundo do trabalho.

Assim, um novo sistema de regulação, diferente da rigidez do modelo fordista, começou a se impor. Para Harvey (2009), o regime de acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, influenciando substancialmente a formação do trabalhador nessa nova configuração do trabalho, que acabam por privilegiar as habilidades cognitivas em detrimento das manuais requeridas anteriormente, as quais implicaram em uma nova forma de disciplinação da força de trabalho.

---

<sup>11</sup> Estado do Bem-Estar Social: é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia. Deve garantir a todos os cidadãos padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social. Teoria defendida pelo economista britânico John Maynard Keynes, surgiu após a Crise de 1929 que abalou o Sistema Capitalista (quebra da Bolsa de Nova York), demarcando a crise estrutural do capitalismo. Este Estado também é conhecido como Estado Providência ou Welfare State marcando o período denominado de “30 anos gloriosos do capitalismo”, que equivale aos anos de 1930 a 1960. Ver Frigotto (1998,2001).

<sup>12</sup>Países periféricos: termo utilizado primeiramente pelo argentino Raúl Prebisch diferenciando países com alta tecnologia – denominados de países centrais e países com baixa tecnologia – denominados de países periféricos.

Quanto a essa reestruturação produtiva, Kuenzer (s.d.) afirma que, do ponto de vista do mercado, identificam-se várias estratégias de exclusão do trabalhador do mercado formal, onde o mesmo tinha seus direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhados de estratégia de inclusão no mundo de trabalho por meio de formas precárias. Assim, os trabalhadores são desempregados e reempregados por empresas terceirizadas e com salários mais baixos, prestando os mesmos serviços ou mesmo serviço informal, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade com o trabalho precarizado.

E essas transformações no mundo do trabalho, a partir da globalização econômica, mantém uma relação direta com a forma como o Estado se apresenta, ou seja, com o Estado Neoliberal. De acordo com Kuenzer:

{...} esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempo de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizados por Estados do tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se mais se dinamiza quando mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado. (KUENZER, s.d, p.14).

Neste contexto, somos convocados a compreender como se deu a reestruturação produtiva e os impactos na formação do trabalhador, em especial a desenvolvida pela educação profissional, uma vez que a qualificação foi chamada a contribuir com o desenvolvimento das competências demandadas pelas empresas modernas.

## **2.1 A reestruturação produtiva e os impactos na formação do trabalhador no Brasil**

As transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho, no que tange às várias questões atualmente postas no cenário mundial, como a globalização, a produção flexível e as novas exigências do mercado, afetam os trabalhadores diretamente. Assim, a classe trabalhadora, em plena era da globalização, assume uma nova roupagem nesse contexto de reestruturação produtiva.

A reestruturação produtiva é um fenômeno que engloba os processos de mudanças ocorridas na organização do trabalho e demarca uma das possibilidades do capitalismo amenizar os efeitos da crise denominada de crise estrutural, assegurando as relações assimétricas de poder existente hoje a nível global.

A crise estrutural do capital trouxe como estratégias de saída a globalização do mercado, o neoliberalismo, a flexibilização do trabalhador com o apoio da chamada Terceira Revolução Industrial, marcada pelo acelerado desenvolvimento da ciência e da tecnologia que

modificou e tornou ainda mais complexa essa conjuntura, implicando em transformações significativas no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na educação dos trabalhadores.

Contudo, é necessário pontuar que, no Brasil, as relações de poder e de classe que foram sendo construídas permitiram apenas parcialmente e precariamente a vigência do modo de regulação fordista, tanto no plano tecnológico quanto no plano social. Da mesma forma, pontua Frigotto (2005, p.11), a atual mudança científico-técnica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande velocidade à competição e à obsolescência dos conhecimentos, torna a nossa tradição de dependência e cópia ainda mais inútil.

A imensa desigualdade educacional ganha expressão neste contexto como forma de constituição de nossa formação histórica, de modernização conservadora, de interdependência e dependência associada ao grande capital, provocando a concentração de riqueza e miséria em polos opostos e reforçando processos formativos de acordo com a divisão internacional do trabalho. Portanto, ao analisar a educação brasileira de 1930 até aos dias de hoje, a dualidade histórica que marca nosso ensino, especialmente entre o ensino médio e a educação profissional, continua existindo. Para Ramos (2010),

[...] esta marca atravessa a história da educação brasileira, desde os tempos em que a educação profissional era uma política para retirar do vício e do ócio os desvalido da sorte; passando pelas políticas de equivalência e de compulsoriedade do ensino técnico; pelas lutas em defesa da escola unitária, derrotadas pela reforma conservadora do governo FHC, até chegarmos nos dias de hoje. (RAMOS, 2010, p.43)

Conforme pontua Frigotto (1998, p.26), no contexto da reestruturação produtiva, trata-se de entendermos a formação humana situada num processo de globalização excludente, resultante da crise do capital e da dramática crise estrutural do trabalho assalariado, que trouxe a esterilização da vida e, portanto, das novas formas de alienação do trabalhador.

Assim, conforme já destacamos, o capitalismo para o enfrentamento do que alguns autores denominaram de crise estrutural do capital, ao se reestruturar, trouxe consigo grandes transformações que alteraram substancialmente a realidade do trabalho e do trabalhador no final do século XX. Conseqüentemente, novas exigências de formação foram colocadas para o trabalhador demandando, entre outros aspectos, um novo tipo de trabalhador que seja “formatado” às exigências do capital.

Como consequência desse processo, surge a necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho, fazendo com que os trabalhadores, utilizem seu tempo livre para adquirirem “empregabilidade”, palavra que o capital usa para transferir a

eles as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizada pelo capital.

A reestruturação produtiva engendrou-se a partir da década de 1970 sob o advento da revolução tecnológica. Contudo, para se entender esse processo e os novos parâmetros de dominação e acumulação, é necessário compreender o modo de produção capitalista, baseado no binômio taylorismo/fordismo.

Harvey (2005) salienta que a base do método de produção Taylor e Ford era a separação entre gerência, concepção, controle e execução. Assim, em síntese, o sistema taylorista/fordista caracteriza-se pelo padrão de produção em massa, objetivando reduzir os custos de produção, bem como ampliar mercado consumidor; produção homogeneizada e enormemente verticalizada obedecendo à uniformidade e padronização, onde o trabalho é rotinizado, disciplinado e repetitivo, ocorrendo o parcelamento das tarefas, o que conduzirá o trabalho operário à desqualificação.

Antunes acrescenta que:

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades (...). (...) esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla de produção em série fordista com cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, suprimindo “a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para a esfera da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva”. (2002, p.37).

Desse modo, a atuação estatal vigente do pós-guerra à década de 1970, o chamado Estado do Bem-Estar Social, atrelado aos interesses produtivos do sistema capitalista/fordista, caracterizou-se pela intervenção na dinâmica social através da garantia de acesso da população aos serviços sociais, possibilitando ao trabalhador mais dinheiro para o consumo em massa, paradigma do sistema de produção fordista.

Portanto, o padrão de dominação do binômio taylorismo/fordismo, que se configurou nos trinta anos gloriosos do pós-guerra até a década de 1970, deu sinais de crises como manifestação da crise estrutural do capital. Essa crise ganhou combustível com o ressurgimento de luta de classes dos anos de 1960, provocando alterações substanciais do compromisso estabelecido pelo Welfare State – o Estado do Bem-Estar Social.

As décadas de 1970/1980, conforme afirma Frigotto (2001), foram períodos de reestruturação econômica, reajustamentos sociais e políticos, de incertezas e oscilações, em que se testam novas experiências no domínio da organização industrial e da vida social e política,

como estratégias de garantia da competitividade intercapitalista, ou seja, da dinâmica de acumulação capitalista.

Convém ressaltar ainda que, segundo Paulani (2006), esse processo foi e é capitaneado pelo capital financeiro que se afirma pela associação à informatização, pela enorme redução da força de trabalho empregada, que faz aumentar o exército de reserva, além da retirada sistemática de direitos sociais, impondo em destaque o legado neoliberal cuja dupla Thatcher-Reagan é experimentadora<sup>13</sup>.

Conforme pontua Antunes (1995), como resposta à crise do padrão de acumulação baseado no taylorismo/fordismo, iniciou-se uma reestruturação produtiva, mediante a adoção de formas de produção flexível, baseadas nas inovações tecnológicas e em novas formas de gestão da produção e da força de trabalho, processo esse denominado de modelo japonês ou toyotismo<sup>14</sup>. Essa reestruturação produtiva, calcada no toyotismo, promoveu mudanças estruturais no mercado de trabalho e na própria estrutura das qualificações profissionais, com mudanças significativas nas políticas educacionais e nas demandas formuladas à escola, impondo um novo perfil de qualificação, pautado pelas recomendações dos organismos internacionais que enfatizam a necessidade de formar pessoas com competências e habilidades que assegurem um bom desempenho na vida familiar, social e no mundo do trabalho.

Portanto, faz-se necessária a ampliação de novas qualificações, por meio da expansão massiva da formação profissional. Contudo, ao invés de garantir emprego a todos, permite que o capital desvincule sua responsabilidade de qualificar seus proletariados, transferindo para cada um a responsabilidade de adequar-se à nova lógica flexível, ou seja, capaz de adaptar-se aos ventos instáveis do mundo do trabalho.

No Brasil, as mudanças realizadas no processo produtivo, a partir da década de 1980, chegaram, sobretudo, com a introdução da automação e da microeletrônica, principalmente nas

---

<sup>13</sup>Os dois países que lideraram, no centro do capitalismo, a adoção do modelo neoliberal foram a Inglaterra e os EUA, cuja dupla Thatcher-Reagan é experimentadora. Na Inglaterra, com o advento do “tatcherismo”, a chamada “contra-revolução monetarista”, em oposição à “revolução keynesiana”, consistia na aplicação do receituário freidmaniano de contratação monetária, eliminação do Estado como agente econômico, drástica redução do tamanho dos gastos com o *Welfare State* e a liberação do mercado. Os resultados dessa política foram a recessão e o desemprego, evidenciando uma política deliberada de depressão no sistema produtivo, atingindo seu objetivo implícito: o da valorização internacional da libra. Esse credo nos EUA assumiu outra roupagem intitulada de “economia da oferta”, em que o Estado também é a causa de todos os males. Portanto, a receita para que os EUA retomem a posição hegemônica é a volta ao “liberalismo econômico”, mediante a redução da carga fiscal, contratação da oferta monetária, eliminação dos vários tipos de regulamentação do mercado por parte do Estado e o restabelecimento do dólar como moeda forte e padrão de referência internacional. (LAURA TAVARES SOARES, 2002, p.13-14).

<sup>14</sup> Também conhecido por Ohnismo, por ter sido elaborado por um engenheiro da TOYOTA, chamado Ohno Taiichi, cujo objetivo principal é aumentar a eficiência pela eliminação consistente e complexa de desperdícios. {...} baseia-se em dois princípios: o primeiro é a “automação” {...} o segundo é o Just-in-time (produzir o necessário). Ver CARDOZO, 2009, p.75.

grandes empresas de capital financeiro e naquelas voltadas à exportação. Também nessa década iniciou-se a cega adesão à doutrina neoliberal, com os governos de José Sarney e de Collor. O debate político e econômico foi substituído pelo discurso técnico-gerencial e pelos ideários do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização.

Esse ideário teve consequência prática nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, de forma competente, segundo os ditames da cartilha do ajuste imposta aos países dependentes para adequação aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial com continuidade nos dois governos de Luís Inácio Lula da Silva e no governo de Dilma Rousseff. No que se refere à educação, o ideário neoliberal materializou-se nas concepções da sociedade do conhecimento, das competências e da empregabilidade. Tais ideologias reforçaram o individualismo, pois a cada um cabe a responsabilidade de adquirir as competências necessárias para a empregabilidade.

Conforme Frigotto (2010 p.33), no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, o governo, na década de 1990, valeu-se, como mostra Lobo Neto (2006), do discurso da tecnologia para organizar um sistema paralelo e dissimular sua efetiva natureza tecnicista. Na verdade, como mostra esse autor, a nomenclatura de “educação profissional” esconde o seu contrário – uma política de formação profissional desvinculada de uma concepção de educação omnilateral do ser humano historicamente situado. (Lobo Neto, 2006, p.170).

A aprovação do Decreto nº 2.208/1997<sup>15</sup> também induziu a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’S) a um direcionamento que reduziu o tecnológico a um *upgrade* de formação técnico-profissional e introduziu um novo modelo pedagógico nas escolas técnicas, procurando adequá-las às exigências da acumulação flexível, ou seja, da produtividade e da competitividade.

Vemos, portanto, que o discurso educacional, em especial o da Educação Profissional, mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade, tem sido utilizado em contextos históricos diferentes, como suportes ideológicos da simulação do capital para garantir a sua valorização.

E, segundo Kuenzer (2003), uma das dimensões ideológicas da proposta da “Pedagogia das Competências<sup>16</sup>”, em relação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, é

---

<sup>15</sup>É o Decreto que modifica substancialmente a Educação Profissional, separando-a do ensino médio. Para maiores esclarecimentos, ver Frigotto, 2005.

<sup>16</sup>Pedagogia das competências: é o conjunto dos conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permite executar as decisões sugeridas (Tanguy & Ropé, 1997). Ver, também, Marise Ramos, 2001.



o fato de pressupor trabalhadores mais competentes. A autora procura demonstrar as falácias deste conceito da seguinte forma:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo/fordismo e de suas formas de fragmentação a partir da mediação da microeletrônica, tornam insuficiente este tipo de competência para os trabalhos que não se precarizaram e que se constituem no núcleo estável do trabalhador coletivo, ainda com direitos e condições razoáveis de vida e de trabalho, apesar da tendência à intensificação; para poucos, portanto, já aqui se configurando uma das dimensões ideológicas da proposta da “Pedagogia das Competências”, apresentada como universal. A análise do mundo do trabalho e de sua realidade de exclusão evidencia o distanciamento desta proposta das alternativas reais de trabalho da maioria, submetida à informalidade e à precarização, não incluída inclusive pelas formas tayloristas/fordistas que permanecem, as quais ainda supõem direitos e alguma racionalidade. (KUENZER, 2003, p.2).

Nessa perspectiva, a Pedagogia das Competências procura reforçar elementos favoráveis à formação dos trabalhadores conforme as necessidades do trabalho alienado<sup>17</sup>, uma vez que não contempla todas as necessidades dos trabalhadores. Nesse sentido, Kuenzer (2003, p.1) afirma que:

[...] o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Esses saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sintetizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico.

Para Cardozo (2009), a ênfase para a noção de competência estava presente em vários documentos produzidos na década de 1990

{...} pela Comissão econômica para a América Latina e Caribe-CEPAL, pelo Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina-PREAL e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO, enfatizavam o papel relevante da educação, tendo em vista as necessidades postas pelas transformações em diversas esferas, especialmente na econômica. {...} e no plano educacional, o modelo pedagógico centrado na competência expressou-se inicialmente no ensino técnico profissionalizante {...} dado o comprometimento mais imediato dessa modalidade de ensino com o processo produtivo e, posteriormente passou a ser adotado implícita e explicitamente na educação geral. (CARDOZO, 2009, p.184-185).

Frigotto e Ciavatta (2003) lembram também que nas reformas educacionais da década de 1990 praticamente desaparecem referências à educação integral, unitária, politécnica ou tecnológica, omnilateral e emancipadora. Esses ideais foram substituídos por outros como

---

<sup>17</sup> Trabalho alienado é o trabalho realizado no processo capitalista de produção que é visto como uma mera mercadoria e o trabalhador não se vê naquilo que ele faz. Vê Manuscritos Econômico-Filosóficos. (MARX, 1844).

polivalência, qualidade total, competência, produtividade e empregabilidade. Assim, dentro dos parâmetros neoliberais, a educação passa a ser fator de desenvolvimento, consequentemente, produtora de riqueza.

Dessa maneira, na segunda metade dos anos de 1990, no Brasil, iniciou-se a implantação de uma “nova” institucionalidade no campo educacional, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, e de sua posterior regulamentação, via leis complementares, decretos, portarias ministeriais, pareceres, resoluções e medidas provisórias. Aliás, o caráter minimalista da LDBEN serve de argumento para a realização de reformas tópicas e pontuais, compondo o quadro da política educacional definido no período Cardoso (a partir de 1995).

Com destaque para as ações conduzidas pelo MEC e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), presencia-se um acelerado processo de implementação de políticas públicas específicas dirigidas ao campo da educação e formação dos trabalhadores, tendo como foco a geração de emprego e renda. Sob a coordenação do Ministério de Educação, inicia-se a Reforma da Educação Profissional, com vistas a promover o reordenamento estrutural e operacional do ensino técnico-profissional nas instituições que tradicionalmente trabalhavam com essa modalidade educacional<sup>18</sup>.

Também, a adoção da noção de competência no sistema educacional brasileiro deu-se a partir da aprovação de LDBEN nº 9.394/1996, enfatizada, principalmente, na educação básica, a partir do ensino médio e na educação profissional. Entretanto, Kuenzer (2003, p.2) nos mostra que:

No contexto do trabalho, a certificação de competência tem estado presente desde os anos 70 {...}, Determinado por uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização, a competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimentos científicos e forma de fazer.

Portanto, na Educação Profissional, em especial de nível técnico, estas metamorfoses são explícitas. A formação do trabalhador parcelar para o exercício de uma única função/emprego, típica da hegemonia taylorista/fordista, é paulatinamente substituída por modelos formativos mais abertos, mais flexíveis. Contrapondo a essa realidade, Gentilli (1998)

---

<sup>18</sup> A utilização do termo “educação profissional” refere-se especificamente às modalidades de cursos da educação profissional básica, cursos técnicos, de nível médio ou pós-médio e cursos superiores de tecnologia realizados nas instituições públicas de ensino regular técnico-profissional. Enquadram-se nessa categoria Escolas Técnicas ou Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica e suas Unidades Descentralizadas e Escolas Técnicas vinculadas à Universidade. (FILHO, DOMINGO LEITE, 2002)

pontua que os cursos de formação passavam a enfatizar a necessidade de os sujeitos obterem formação para a empregabilidade, ou seja, para qualquer ou nenhum lugar no mundo do trabalho.

Para Kuenzer (2000), as mudanças nos objetivos e itinerários formativos não significam, como apregoado pelos discursos oficiais, uma formação humana que supere a unilateralidade da escola na contemporaneidade. Ao contrário, afirma-se a submissão das políticas educacionais aos desígnios produtivos capitalistas. As alterações pedagógicas em curso não modificam os fins da formação dos trabalhadores na sociabilidade burguesa: adequá-los ao mundo do trabalho alienado.

Portanto, a “Pedagogia das Competências”, que definiu toda a elaboração das Políticas e Parâmetros Curriculares Nacionais de todos os níveis e modalidades, veio como consequência de toda a lógica neoliberal que esteve presente nas formulações dos anos noventa na educação brasileira. Citamos o Decreto nº 2.208/97, que restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanística e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente e inviabilizando os espaços onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica, ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana. (SAVIANI, 2003).

Salienta-se, também, a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, que destacava como finalidade do Ensino Médio no Art.4º. IV – o domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos {...} e o Parecer nº 16/99, de 22 de dezembro de 1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – DCNEPNT, enfatizava o que dispõe a LDB em seus Artigos 39 a 42, quando concebia “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” {...}. Estes são exemplos da submissão das políticas educacionais brasileira aos desígnios do capital.

Portanto, a reestruturação produtiva no contexto neoliberal, a nível global e, especificamente, a nível de Brasil, conforme pontua Paulani (2006), trouxe somente o aprofundamento da pobreza para a maioria e a concentração exacerbada de riqueza para uma minoria e, no tocante à formação do trabalhador, a *nova* dinâmica das exigências ao trabalhador, aliada à flexibilização das leis trabalhistas, acabou por fazer emergirem novos modos de trabalho, nas formas de subcontratos, terceirizados e, por fim, subempregos.

Além desses aspectos, destacamos que o aumento do desemprego estrutural passou a demarcar não apenas o crescimento do exército de reserva, mas, especialmente, o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores e, sob a vigência da relação de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social.

Nesse sentido, Paulani (2006) afirma que o capital, estrategicamente, para acompanhar as mudanças produtivas, procura qualificar o trabalhador a partir de uma formação flexível, polivalente, dedicando atenção especial à educação para o trabalho como meio de superação do atraso e da pobreza, reafirmando as premissas da *nova teoria do Capital Humano*<sup>19</sup>, que reafirma o valor do conhecimento para o desenvolvimento econômico.

Nesse contexto, a formação profissional passou a ser ponto chave para a inserção do trabalhador no emprego, sendo esta uma manipulação mais ideológica do que concreta e, como pontua Frigotto (2001, p.8), “o que a Teoria do Capital Humano evade e esconde são as relações capitalistas efetivas de produção, cuja lógica é, ao mesmo tempo, de acumulação, concentração e exclusão”. Portanto, infere-se que todas as mudanças do lastro neoliberal têm reforçado a retirada de direitos, mudando a noção básica de cidadania, que é direito a ter direitos, reforçando ainda mais as estratégias que transformam os direitos sociais em segmentos mercadológicos.

Urge, assim, pensar-se alternativas democráticas para a superação da crise, que é real e visível, através de políticas efetivas de distribuição de renda e de uma educação que possibilite a formação de um indivíduo crítico, possibilitando, portanto, o surgimento de um novo trabalhador, que não se aliene pelo trabalho, mas ao contrário, que faça do trabalho um espaço de emancipação, daí tomarmos os impactos das transformações produtivas na educação profissional como tentativa de pensar essas possíveis possibilidades.

## **2.2 As estratégias neoliberais e a Educação Profissional**

A reestruturação produtiva, conforme já destacamos, tem seu arcabouço na ideologia neoliberal<sup>20</sup>, que promete uma “uma nova era do mercado” e a única via possível da

---

<sup>19</sup> Teoria do Capital Humano: teoria elaborada pelo economista Theodoro Schultz (1962) para explicar que os acréscimos que vinham ocorrendo na produção eram uma consequência do investimento na educação. Conforme Frigotto, trata-se de subordinar a função social da escola de forma controlada para responder as demandas do capital. Ver FRIGOTTO. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista, 2001.

<sup>20</sup> Ideologia neoliberal: é um conjunto de ideias políticas e econômicas que defende a não participação do Estado na economia e que, como ideologia, sobretudo nos anos 90, fundamentou o conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores e se propagou no mundo e no Brasil, por meio das agências multilaterais a partir do

sociabilidade humana. No entanto, como pontua Frigotto (1998), o que se vê da ideologia neoliberal é o (des) arranjo planetário redesenhando a geografia humana numa nova (des) ordem mundial com países integrados ao capital e países ou regiões situados à margem.

Conforme já destacamos, as raízes da corrente neoliberal encontram-se na teoria do Estado formulado a partir do século XVII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. Esta teoria foi sendo paulatinamente modificada e adaptada à medida que o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classe com maior nitidez, trazendo-a para o centro da cena econômica e política. A esse respeito, Azevedo destaca que:

{...} esta concepção foi se modificando em função da dinâmica do próprio desenvolvimento do capital. A crescente organização do mundo do trabalho; a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico; a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional; são alguns dos marcos que acabaram por aprofundar e consolidar outras formas de articulação entre o Estado e o mercado, num novo patamar de acumulação e de regulação do capital e do trabalho. (2001, p. 10).

Para a autora, os defensores do Estado Mínimo, como também é chamado o Estado Neoliberal, creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas<sup>21</sup>, onde está inserida a educação, as principais responsáveis pelas crises econômicas e sociais. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista. (AZEVEDO, 2001).

Em relação à política educacional, a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado e com a sociedade civil. Assim, enfatiza Cardozo (2009),

{...} no campo educacional, tentam transferir a educação da esfera dos direitos para a esfera do mercado, ou seja, procuram transformá-la de um direito

---

Banco Mundial e o FMI. Portanto, de acordo com essa doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Surgiu na década de 1970, através da escola monetarista do economista Milton Friedman, como uma solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973, provocado pelo aumento do petróleo, que ficou conhecido como a crise do petróleo ou a crise estrutural. Ver Frigotto, 2010.

<sup>21</sup> Políticas públicas: são conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinados direitos de cidadania para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas públicas podem ser formuladas principalmente por iniciativa dos poderes executivo ou legislativo, separada ou conjuntamente, a partir de demandas e proposta da sociedade em seus diversos segmentos. Para melhor esclarecimento ler “A educação como política pública” de JANETE M.L. DE AZEVEDO, 2001.

social, que o poder público deve garantir aos *cidadãos*, para uma mercadoria que deve ser adquirida no livre mercado. (2009, p.87).

Em síntese, pontua Cardozo (2009), o capitalismo parece ter encontrado no neoliberalismo a fundamentação teórica para a reestruturação política e econômica do grande capital, através da lógica da mundialização financeira e transnacionalização do mercado. Portanto, os Estados devem diminuir sua intervenção, especialmente setores estratégicos e lucrativos e nas políticas públicas, onde está inserida a educação, focando, principalmente, o ensino médio e a educação profissional.

Assim, a classe trabalhadora, em plena era da globalização, assume uma nova roupagem nesse contexto de reestruturação produtiva. Como consequência desse processo, surge a necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir emprego. Entretanto, Antunes (1999) destaca que, nesse contexto, configura-se uma nova classe de trabalhadores assalariados, formada por operários e empregados altamente qualificados e, por outro lado, uma classe trabalhadora precária, ampliada, objeto de intensa exploração capitalista.

Quanto a essa reestruturação produtiva, Kuenzer (2007) afirma que, do ponto de vista do mercado, identificam-se várias estratégias de exclusão do trabalhador do mercado formal, onde o mesmo tinha seus direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias.

Assim, os trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos por empresas terceirizadas, prestando os mesmos serviços ou, ainda, serviço informal, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade com o trabalho precarizado. E essas transformações no mundo do trabalho, a partir da globalização econômica, mantêm uma relação direta com a forma como o Estado se apresenta, ou seja, com o Estado Neoliberal. (KUENZER, 2007, p.33).

Diante desse contexto de reestruturação produtiva, cabe à educação, que está subordinada ao capital, capacitar os trabalhadores no sentido de subsidiar aos mesmos condições para adquirirem habilidades cognitivas que os permitam estar aptos a pensar, a serem críticos, a resolverem problemas para atuarem nessa nova configuração do mundo do trabalho. Entretanto, consideramos que a educação tem um papel fundamental: possibilitar ao homem um olhar diferenciado da realidade, onde a “coisa” não se transforme em mera mercadoria, conforme esclarece Marx:

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de

subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção. (2006, p.57).

Nesse sentido, as políticas públicas implementadas no Brasil na década de 1990 foram marcadas pela influência da globalização econômica e por forte presença dos princípios neoliberais, comprometendo, sobretudo, a educação profissional. Nesse contexto, aponta Frigotto (1998), o neoliberalismo reafirma-se na ética utilitarista e individualista do liberalismo conservador, justificando a exclusão e a desigualdade como elementos necessários à competitividade. Portanto, no contexto da globalização e da política neoliberal, Azevedo (2001) destaca que:

O contexto histórico da globalização, da reestruturação político-ideológica neoliberal e da reestruturação técnico-científica provoca profundas mudanças nas estratégias da ordenação político-jurídica das instituições educativas formais e das políticas educacionais. Nesse sentido, faz-se necessário abordar a educação em sua inserção mais ampla, não como política social, mas no espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas. (2001, p. 2).

Nesta perspectiva, é fundamental esclarecer que as políticas educacionais implementadas na esteira do neoliberalismo são consequências da reconfiguração do Estado e de acordos feitos com organismos internacionais, em que o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) têm a centralidade na elaboração de receitas para os Estados fundamentadas na lógica da eficiência, da eficácia e da produtividade, cujo enfoque principal recai no modelo de gestão em nome de um serviço público mais moderno que visa a qualidade.

Assim, essas políticas no Brasil contemporâneo têm se orientado pelo modelo neoliberal que vem se instalando hegemonicamente no mundo de forma impositiva e seus reflexos na instituição escolar dificultam a promoção da igualdade e da solidariedade humana, ou seja, a emancipação do trabalhador.

Nesse contexto, a classe trabalhadora assume uma nova roupagem, ela é mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada. Pode-se constatar, nesse processo, uma perda significativa de direitos e de sentido, em sintonia com o caráter destrutivo do capital vigente, tornando o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subemprego, desemprego, intensificando os níveis de exploração para aqueles que trabalham.

Entretanto, para Frigotto (2010), esse processo é contraditório no sentido de que, ao promover as alterações no método de trabalho da forma taylorista/fordista para uma organização flexível do trabalho, tem-se a utopia que os trabalhadores com maior grau de empregabilidade teriam as condições de melhor se ajustarem à nova oferta de emprego e aqueles competentes estariam infinitamente mais protegidos do desemprego e do trabalho precário.

Assim, para criar categorias de legitimação, o estado neoliberal traça estratégias que definem os problemas sociais de modo simplificado e transfere à comunidade problemas que não lhe interessam resolver. Anderson (1998, p.9) pontua, portanto, que o neoliberalismo é planejado para se contrapor ao Estado intervencionista e de bem-estar-social. À luz da concepção neoliberal em suas relações com as políticas de reestruturação produtiva, Bianchetti (2001) afirma que:

A globalização [...] expressa, no mundo real, uma tentativa de ajuste suplementar à nova divisão internacional do trabalho e às relações de produção e acumulação flexível do capital, subordinando-as à lógica do mercado global seletivo e, excludente, do capital e da exclusão social. Caracteriza, portanto, [...] o não compromisso social da educação com a sociedade e a ausência de universalização e da distribuição coletiva do saber escolar de qualidade técnica e científica, politicamente autônoma, ética e solidária. (BIANCHETTI, 2001, p.94).

Portanto, a partir do que já foi exposto, fica visível que no âmbito da educação brasileira, na implementação das políticas educacionais, a pressão do neoliberalismo é cada vez maior sobre a escola. Portanto, é notória a influência dessas políticas na educação para servir aos propósitos empresariais e industriais do capitalismo, apresentando duas dimensões muito bem trabalhadas por Silva:

De um lado, é central, na reestruturação bancada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico neoliberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante, também, utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (1995, p.12).

E dentre as estratégias neoliberais para as políticas educacionais, direcionadas para o mundo e para o Brasil, estão os mecanismos de avaliação que começam a ser desenvolvidos nos fins da década de 1980 como contra face do discurso da democratização. As propostas políticas tinham o sentido mercantil de consequências antidemocráticas e dualizadoras que, conforme aponta Gentilli (2001, p.111), “[...] prometem premiar os melhores e castigar os piores e, no marco dessa lógica, estabelecer mecanismos de livre concorrência e escolha.”

Nos anos 1990, influenciado pela acirrada competição na economia internacional, mais uma vez, o sistema educacional tornou-se o vilão das mazelas sociais, como o desemprego, a falta de qualificação da mão-de-obra, dentre outros. Nesse contexto de mudanças e de reestruturação do capital, centrado nas competências, é que foi construído, no Brasil, a nova



Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº9.394/96, o Decreto nº 2.208/97, que trata da educação profissional, separando-a do técnico, que para os estudiosos da educação “é a regressão” mais profunda que passa a educação brasileira, já que este Decreto retoma a dualidade estrutural existente entre a educação profissional e o ensino médio, que é histórica.

Este Decreto, conforme Frigotto (2005), ao restabelecer a dualidade entre o ensino médio e técnico, negando a própria LDB nº 9.394/1996, assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências ou da empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs) vigentes.

Azevedo (2004) acrescenta que as reformas educacionais no mundo todo, a partir das premissas neoliberais e da reestruturação produtiva, apresentam como objetivo a melhoria da economia nacional, fortalecendo os laços entre trabalho, escolarização, serviços, produtividade e mercado, buscando obter melhor desempenho na aquisição das habilidades e competências relacionadas ao trabalho e, para tanto, traçam processos de avaliação que controlam os conteúdos curriculares e implantam técnicas e teorias gerenciais próprias da área de administração de empresas.

Portanto, no Brasil, essa mesma política gerencial tem sido adotada nas reformas educacionais. Nesse contexto, situa-se a concepção de autonomia para as Universidades públicas e as novas estruturas das Escolas Técnicas Federais, transformadas em Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e agora em Institutos Federais de Educação - IF, inclusive criadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de nível Médio – DCNEPTNM, através do Parecer CNE/CEB nº 011/2012. Criam-se projetos e programas para os três níveis de ensino básico: Infantil, Fundamental, Médio. Homogeneízam-se os conteúdos para todas as instituições, criando parâmetros, diretrizes e referenciais curriculares. Nesse mesmo quadro, situa-se a política de implementação de programas de avaliação de todo o sistema nacional de educação, como o PROVA BRASIL, SAEB, IDEB, ENCS, SINAI, ENADE, ENEN, entre outros.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, ao definir as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, caracteriza a Educação Profissional Técnica de nível Médio, nos arts. 30 a 34. No art. 32 – a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas seguintes formas: *I. Articulada com o ensino médio, sob duas formas a) Integrada, na mesma instituição, ou b) Concomitante, na mesma ou em distintas instituições; II. Subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.* Percebe-se que as Diretrizes da Educação Básica deixam bem claro como a Educação Técnica de Nível Médio pode ser

trabalhada, só que as condições reais e concretas não são dadas, principalmente em relação à forma integrada.

Em relação ao PARECER CNE/CEB Nº 11, de 9 de maio de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destaca-se que ele trata, especificamente, da definição de novas orientações para as instituições educacionais e sistemas de ensino, à luz das alterações introduzidas pela Lei Nº 11.741/2008<sup>22</sup>, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, com foco na educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essas novas Diretrizes,

{...} devem considerar a educação profissional e tecnológica, sobretudo, como um direito social inalienável do cidadão {...}. A Constituição Federal, em seu artigo 6º, ao elencar os direitos sociais do cidadão brasileiro, relaciona os direitos à educação e ao trabalho. {...}. (PARECER CNE/CEB nº 11/2012).

Percebe-se, portanto, que o Parecer acima elencado trata a Educação Profissional como *um direito social inalienável do cidadão*, ou seja, é direito de todos. Está na CF, na LDB, nas Diretrizes, mas, de fato, para a maioria da população brasileira, este direito é negado.

A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, no art. 17, o planejamento curricular, em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso {...}, é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que “caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional” {...}. (BRASIL, 2012).

Colocando em prática o que dizem as DCNETNM, o perfil profissional de conclusão do Plano do Curso Técnico em Informática do Campus São Luís Monte Castelo descreve que “este aluno deve saber identificar o funcionamento e relacionamento de computadores e periféricos; analisar e operar os serviços e funções de sistemas operacionais, como também organizar, coletar e documentar informações sobre o desenvolvimento de software”.

Neste sentido, os currículos dos cursos técnicos de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e organização e, de modo especial, na forma integrada, conforme tratam as Diretrizes, devem ser construídos de forma a possibilitarem os conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridos para cada habilitação profissional. Portanto, a

---

<sup>22</sup> Lei nº 11.741/2008 altera dispositivos da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para redimensionar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica do Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Ver Lei nº 11.71/2008.

própria Legislação garante que o técnico de Nível Médio está apto para a inserção no mercado de trabalho. Contudo, o que a presente pesquisa revelou é que a maioria dos alunos do Curso, quando o concluem, não quer entrar no mercado de trabalho como técnico e, sim, continuar seus estudos fazendo um curso de graduação.

No Art. 18 desta Resolução, são citados os critérios para o planejamento e a organização dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Elencando alguns deles, temos: I. Atendendo às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho; IV. Identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competência profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho {...}. Aqui está o perfil do técnico de Nível Médio, aquele que deveria ser formado a partir do Ensino Médio Integrado, entretanto, é necessário frisar que a Lei é sempre uma correlação de forças a serviço de um determinado grupo social e, na maioria das vezes, não atende a realidade posta. Ela também precisa ser construída nas relações entre os sujeitos que dela fazem parte.

Portanto, é explícita a relevância e o papel da Educação Profissional na realidade de hoje e, enquanto modalidade educacional, integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, de forma integrada, objeto desta investigação, possibilitando, portanto, aos cidadãos o direito ao acesso dos conhecimentos científico-tecnológicos, onde eles, trabalhadores, homens e mulheres, jovens e adultos, possam ter como pressupostos e fundamentos no seu fazer o trabalho, como princípio educativo; a pesquisa, como princípio pedagógico; a ciência, a tecnologia e a cultura como elementos imprescindíveis para a consolidação da teoria e da prática.

Como as possibilidades não são dadas, são construídas no dia-a-dia, iremos tratar, no próximo item, da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado.

### **3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Neste capítulo, buscamos fazer uma abordagem em torno do percurso histórico da educação profissional e do ensino médio, intencionando explicitar a dualidade estrutural que tem marcado essa relação no sistema educacional brasileiro, destacando a questão da formação integrada no ensino profissional técnico de nível médio.

#### **3.1 Percurso histórico da educação profissional e o ensino médio no Brasil**

A elaboração das políticas educacionais no Brasil historicamente tem sido determinada pelo modelo econômico e social do modo de produção capitalista, gerindo propostas de formação diferenciadas, caracterizadas por uma dualidade estrutural que demarca a trajetória educacional dos que vão desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais no processo produtivo, em decorrência das relações de classes bem definidas, que determinam posições diferenciadas no mundo da produção e das relações sociais.

Dessa forma, propostas escolares de ensino médio e de educação profissional foram sendo organizadas para atender às necessidades de formação definidas pela divisão social e técnica do trabalho, criando as condições objetivas para alguns terem acesso a uma educação escolar acadêmico-generalista, importante ao alcance da escolarização e profissionalização no nível superior, à medida que a maioria se voltava para a educação profissional, na qual recebia informações consoantes ao domínio de determinado ofício, sem o aprofundamento necessário ao prosseguimento nos estudos ou de qualificação em outros domínios (ALVES, 1997).

A criação das escolas de Artes e Ofícios, em 1909, no governo de Nilo Peçanha, durante a Primeira República, foi considerado o acontecimento mais marcante da educação profissional no Brasil, expressando-se como um marco evidente da dualidade estrutural no nosso país. Segundo Machado, as intenções que lhes justificam são apresentadas no Decreto nº 7.566, de 23 de dezembro de 1909, com o seguinte teor:

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta da existência; que para isso se torne necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; (MACHADO, 1989, p.25)

Manfredi (2002) destaca que, em trinta e três anos de existência, poucas escolas de aprendizes artífices, à exceção de São Paulo, tiveram suas instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, focando nos ofícios de marcenaria, alfaiataria e de sapataria, o que revela a distância entre os propósitos industrialistas e a realidade de sua vinculação com o trabalho fabril. Tal entendimento é reforçado por Kuenzer, quando assim se expressa:

Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua, assim, na primeira vez que aparece a educação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (2002, p.27).

A partir do exposto acima, é possível depreender que a educação profissional no Brasil, sob a gestão do Estado, tem um percurso histórico construído sob uma base assistencialista, compensatória e de aprendizagem de técnicas laborais para a formação de mão de obra, sofrendo, posteriormente, preconceitualizações que a situam em um campo voltado ao ensino de um ofício para os filhos das classes trabalhadoras.

As décadas de 1930 a 1940 foram marcadas por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira. A burguesia industrial emergiu em substituição às oligarquias cafeeiras, afetadas pela crise da agricultura do café dos anos de 1920 e pela crise da bolsa de valores, de Nova York, em 1929. Nesse contexto em que o modelo agroexportador se viu substituído pelo modelo de industrialização, mediante vultosos investimentos públicos, “a política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre o trabalho manual e intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar”. (MANFREDI, p.95, 2002).

Dessa forma, o dualismo na educação nacional acentuou seu caráter estrutural ao ser preconizado, pela via oficial, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas. As Leis Orgânicas instituídas com a reforma Gustavo Capanema, a partir de 1942, instauraram um modelo educacional com propostas de educação dual. Assim,

{...} a Lei Orgânica do Ensino Secundário [...], acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de Leis Orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia [...] se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas paralelas e independentes (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.32).

A esse respeito, Kuenzer (2001, p. 27) esclarece que o ensino secundário e o ensino profissional compreendiam cursos separados, constituindo trajetórias de ensino também

diferenciadas. Os que iriam desenvolver funções intelectuais teriam uma escola de formação acadêmica e os que iriam realizar atividades instrumentais, uma formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho.

Neste sentido, configurava-se uma formação dualista, que determinava caminhos diferenciados para o exercício de funções no mundo da produção econômica, ou seja, uns preparados para assumirem o papel de dirigentes e, portanto, desenvolverem funções de concepção e planejamento, outros preparados para desenvolverem atividades operacionais, de execução, no âmbito do processo produtivo.

No período de 1945 a 1964, sucessivo ao Estado Novo, não houve alteração significativa no aparelho burocrático estatal, edificado durante o período getulista, persistindo por 16 anos a lógica dualista assentada na diferenciação e distinção de classes sociais, a despeito das lutas de correntes favoráveis a uma escola secundária unificada (MANFREDI, 2002).

Ainda que com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/1961, tenham ocorrido significativas alterações no processo formativo para o trabalho, uma vez que foi estabelecida a equivalência entre os cursos profissionalizantes e os cursos propedêuticos, para fins de prosseguimentos de estudos, a dualidade estrutural continuava persistindo. A análise de Kuenzer elucida esse entendimento ao afirmar que:

[...] embora se constitua em inequívoco avanço, a equivalência não supera o dualismo estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para as necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos. (2001, p. 62).

Com o crescimento acentuado da economia, no modelo econômico e político da ditadura militar, marcado pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação do modelo de substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro, houve necessidade de ajustar a educação brasileira a essa nova etapa de desenvolvimento, que teve como marco o golpe militar de 1964.

Nesse contexto, no âmbito da política educacional brasileira, os governos militares protagonizaram um projeto de reforma educacional do ensino fundamental ao superior, cujo objetivo era adequá-lo às exigências do desenvolvimento econômico que se propagava. Dentre as medidas tomadas situam-se a Reforma do Ensino Superior, por meio da Lei nº 5.540, de 1968, e a Reforma que instituiu o Ensino de 1º e 2º Graus, consubstanciada na Lei nº 5.692/71. Com relação a essas medidas, Cardozo faz a seguinte observação:

Essas duas reformas partiram dos estudos e acordos firmados entre o Ministério de Educação e Cultura – MEC e AID (Agência Internacional de Desenvolvimento), dos trabalhos da Comissão Meira de Matos e do Grupo de

Trabalho da Reforma Universitária –GTRU –, nos relatórios advindos desses estudos a educação era vista como questão de interesse econômico e de segurança nacional (CARDOZO, 2009, p.180).

A Lei n.º 5.692/1971, ao instituir o ensino de 1º e 2º graus, determinou a extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, a partir da unificação dos cursos primário e ginásial e da extinção do exame de admissão ao ginásio, assim como substitui a equivalência entre os ramos de ensino pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos, no nível de 2º grau. Configurou-se, assim, a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, denominado, a partir de então, de ensino de 2º grau, proclamando-se a equiparação entre o curso secundário e o curso técnico.

É importante esclarecer que, nesse período, no cenário educacional brasileiro, propagava-se a necessidade de preparação de uma força de trabalho “qualificada”, notadamente no nível técnico, cuja demanda era antevista pela euforia do “tempo do milagre”. Disseminava-se o ingresso do Brasil no bloco do primeiro mundo, através do crescimento acentuado de sua economia, marcada pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com uma organização taylorista-fordista, os quais necessitariam de profissionais especializados para atender as demandas específicas do processo produtivo.

O que é possível depreender é que a Lei 5.692/71, inspirada na formulação ideológica da Teoria do Capital humano<sup>23</sup>, propagou a ideia de profissionalização universal e obrigatória, com um viés econômico e tecnicista, em um “[...] momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho” (MANFREDI, 2002, p.105).

Dessa forma, a constatação de que a euforia do milagre não se concretizaria nos patamares de desenvolvimento esperado, articulada às dificuldades de implantação do novo modelo educacional, fez cair por terra a proposta de generalização da profissionalização,

---

<sup>23</sup> Conforme já explicamos anteriormente, a Teoria do Capital Humano tem origem com Theodore W. Shultz, em meados dos anos de 1950. Fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Dessa forma, as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade do indivíduo. Alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores; outros terminam por se acomodar em posição inferior. Defende que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, constitui um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. Dissemina a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como, do desenvolvimento do indivíduo que, ao educar-se, estaria valorizando a si próprio, na mesma lógica em que valoriza o capital. O capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional, fazendo da educação um “valor econômico”. Legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. (CATTANI, 2006)

retornando à cena a velha dualidade estrutural do ensino, que, segundo Machado (1998), por ser originada na estrutura de classes, não poderia ser resolvida no âmbito do projeto pedagógico escolar.

As análises de Cardozo (2009) reforçam esse entendimento quando ressaltam que, mesmo sem as condições necessárias, as escolas públicas foram obrigadas a oferecer cursos profissionalizantes para as camadas populares, enquanto as escolas privadas, aproveitando as brechas da lei, atenderam apenas alguns aspectos formais da profissionalização, preocupando-se de fato em atender os reais interesses de sua clientela, com a oferta de uma educação que preparava os filhos das camadas médias e altas da sociedade para o ensino superior.

Segundo Manfredi (2006), a falta de condições objetivas de transformar o ensino público de 2º grau na perspectiva da articulação entre educação geral e educação profissional incidiu em modificações gradativas que culminaram com a promulgação da Lei nº 7.044 de 1982, que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau, convertendo a habilitação profissional em opção por parte da escola, retomando a antiga distinção: de um lado, o ensino de formação geral, denominado de básico, de outro, o ensino de caráter profissionalizante, pela via das habilitações específicas e plenas. Sobre isso, a referida autora, com base nas contribuições de Moraes, menciona que:

A velha dualidade, que, na prática, não havia sido questionada, voltava, assim, a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais. No entanto, deixou como legado sua contribuição para tornar mais ambíguo e precário o ensino médio e para a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, desestruturação da qual só escaparam as escolas técnicas federais, provavelmente em razão da relativa autonomia com que contavam, desde 1959 (MORAES, 1999, p. 55 apud MANFREDI, 2002, p. 107).

Convém ressaltar ainda a natureza do dualismo que se expressa no interior dessas legislações. Diferente do dualismo anterior à LDB de 1961, que impossibilitava o ingresso ao ensino superior por parte dos que cursassem o ensino técnico, a nova marca encontrava-se “no plano dos valores e dos conteúdos da formação” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.34).

Assim, enquanto nos cursos regulamentados pela Lei nº 5.692/71 havia a predominância da parte especial em relação à geral, nos cursos não profissionalizantes regulamentados pela Lei nº 7.044/82, a carga horária poderia ser totalmente destinada à formação geral. Dessa forma, os que “cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura geral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.34).



Vale ressaltar que com o restabelecimento do ensino propedêutico, por força da referida legislação, o acesso ao ensino superior poderia acontecer tanto por esse nível de ensino quanto pelo profissionalizante. Entretanto, isso não significou a oportunidade de igualdade de condições de acesso ao Ensino Superior, mas a retomada e a legitimação da dualidade estrutural para atender à demanda do processo produtivo e às necessidades do mercado, subsidiada pelo modelo de produção taylorista/fordista.

Por outro lado, as mudanças nos processos produtivos introduzidas pela adoção do modelo de acumulação flexível tendem a gerar tensões entre o que se apontava no sistema educacional e as novas demandas de educação para o trabalho. Como ressalta Manfredi (2002, p.107-108):

Novas demandas e necessidades iriam tensionar velhas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional. De um lado, há que enfrentar o desafio de atender ao grande déficit de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médio e profissionalizante e, de outro, fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade, que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais.

Nesse contexto, questões como persistência/superação da dualidade estrutural, seletividade e excludência do sistema educacional tensionavam debates, mobilizando diferentes setores da sociedade em torno de discussões referentes aos fins e à organização da educação nacional, com clara polarização entre uns identificados com o mercado e outros mais próximos a interesses democráticos, alinhados a um projeto educacional na perspectiva dos trabalhadores.

Conforme destacamos anteriormente, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a partir do final do século XX, com a globalização da economia e a reestruturação produtiva, geram contradições entre o sistema educacional, historicamente construído, e as necessidades que se colocam à educação para o trabalho, implicando em construção de novas orientações para a educação brasileira.

Cabe ressaltar que, no final da década de 70, com as manifestações políticas que deram origem ao processo de abertura no país, tomou expressão o movimento em defesa da escola pública e gratuita para todos, que se contrapõe à dissociação existente entre planejamento econômico e social. A esse respeito, Oliveira ressaltava que:

Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares às melhores condições de vida e de trabalho. (OLIVEIRA, 2003, p. 73).

Dessa forma, em meio ao movimento de redemocratização do país e à eleição de um Congresso Nacional Constituinte com a responsabilidade de elaborar a nova constituição nacional, destaca-se a IV Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em 1986, na cidade de Goiânia, com o tema “A educação e a Constituinte”, que culminou com a “Carta de Goiânia”, que trazia as propostas da educação para a Constituição, em processo de elaboração.

Saviani (1997) destaca que esse movimento que se estabeleceu no percurso da discussão da educação na Constituinte foi fundamental para a continuidade da mobilização dos educadores em torno da elaboração da nova LDBEN<sup>24</sup>, desde a elaboração do primeiro projeto de Lei, ainda na década de oitenta, à promulgação da Lei n. 9.394 de 1996, em meados da década de noventa, na segunda gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso. Neste contexto foram se instituindo novas reformas para ensino médio e para a educação profissional, afinadas com interesses imediatos do mercado e com as recomendações dos órgãos financeiros internacionais, em contraposição às perspectivas emancipatórias, defendidas pelos protagonistas sociais, assentados em bases progressistas, mobilizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Para o entendimento do contraponto das reformas que foram gradativamente imprimidas, consideramos necessário retomar elementos de um dos projetos de educação<sup>25</sup> fruto da mobilização dos educadores como acima abordamos, que esteve em disputa nos embates que precederam a promulgação da legislação antes referida, nova LDBEN, a Lei n. 9.394/96.

---

<sup>24</sup> Destacamos nesse contexto, inicialmente, as discussões na ANPED e na V Conferência Brasileira de Educação, realizadas em 1988, do texto elaborado, em 1987, por Saviani, denominado “Contribuições à elaboração da nova LDBEN: um início de conversa”, que pode ser considerado a primeira versão da LDB. Tal texto foi encomendado pela revista ANDE, que tinha como tema a LDBEN, o qual, após discussão e aprovação por educadores progressistas foi apresentado ao deputado Otávio Elísio, que o transformou no projeto de lei n. 1.158-A/88, apresentado à Câmara, em dezembro do mesmo ano. Posteriormente, o movimento criado por educadores organizados em sindicatos, em conjunto com a sociedade civil, deu origem ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto, em torno, de 30 entidades de âmbito nacional, e aos Fóruns Estaduais, os quais se constituíram os mobilizadores da sociedade, no processo de discussão e elaboração da nova LDBEN.

<sup>25</sup> Segundo Manfredi (2002), desde os embates que precederam a promulgação da Lei n. 9.394/96, vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional foram objetos de debate e enfrentamento, durante a primeira metade dos anos 90, os quais representavam as aspirações e as propostas dos diferentes grupos sociais que apoiaram os diversos anteprojetos de Lei em tramitação na Câmara e no Senado, antes da aprovação da LDBEN. No âmbito do governo federal destaca dois projetos distintos: o do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Técnico, atualmente, Secretaria da Educação Média e Tecnológica- SEMTEC, e outro do Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional- SEFOR. No âmbito da sociedade civil destaca o projeto das entidades profissionais de educação e de outros setores organizados da sociedade civil, articulados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Projeto organizado pelos empresários industriais. Para maior aprofundamentos ver Manfredi (2002).

As contribuições de Manfredi nos auxiliam nesse sentido, quando ressaltam que o projeto de educação das entidades articuladas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública propunha a criação de uma escola unitária básica, a partir da “construção de um sistema de educação nacional integrado que propiciasse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (MANFREDI, 2002, p. 120).

A respeito da escola básica unitária, Kuenzer (1997), com base nas formulações gramscianas, evidencia que esta será constituída de um nível elementar e de um secundário, básico e fundamental. No nível elementar será propiciada a aquisição dos fundamentos básicos necessários à compreensão e participação na vida social e produtiva. No nível secundário, deverá propiciar aos jovens instrumentos para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, comportamentos indispensáveis ao homem omnilateral, e a formação teórico-científica e tecnológica necessária à especialização posterior. Nesse sentido, a autora acentua que a escola básica propiciará a aquisição:

Dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo; das habilidades instrumentais básicas, das formas diferenciadas de linguagens próprias, das diferentes atividades sociais e produtivas; das categorias de análise que propiciam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão, sujeito e o objeto da história. (KUENZER, 1997, p.4).

A partir dessa formação unitária e básica, é que a formação profissional envolvendo as diferentes especializações ocorreria, buscando novas maneiras de trabalhar técnica e intelectualmente, instrumentalizando jovens e adultos para a atuação no processo de construção social como cidadãos e trabalhadores. O que se coloca como direção é a perspectiva de uma educação comprometida com um projeto social emancipador.

Contudo, no processo de construção da atual LDB que se seguiu, esse projeto educacional, fruto das reivindicações dos segmentos progressistas, foi dura e sistematicamente combatido por forças conservadoras e, em parte, apropriado pela classe empresarial e pelas políticas oficiais em favor da valorização do capital, embora revestidas de argumentos democratizantes.

A Lei n.º 9.394/1996<sup>26</sup>, resultado desta correlação de forças, dispõe sobre a nova organização da educação nacional e institui as bases da reforma do ensino médio e da educação

---

<sup>26</sup> A Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, altera dispositivos da Lei 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações de educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. O artigo 39 da LDB n. 9.304/96 é alterado com a seguinte redação: a educação profissional e tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

profissional no Brasil. No artigo 2º, A LDB destaca que a educação nacional tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e “qualificação para o trabalho”. No artigo 35-II - indica que o ensino médio deve garantir “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo”, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. No tocante à educação profissional, o artigo 39 institui que esta deve ser “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996).

Ao fazer a análise do texto final desta nova legislação educacional, Saviani (2006) adverte que a LDB n. 9.394/1996, promulgada em um contexto marcado por orientações neoliberais, coadunado com a lógica de reforma do Estado brasileiro, é generalista, deixando, propositalmente, várias questões em aberto, que legitimaram as regulamentações que posteriormente foram sendo formuladas para o ensino médio e para a educação profissional. A respeito da reforma neoliberal do Estado, com ênfase nos anos de 1990, Chauí (1999) explica que esta reforma encolhe o espaço público democrático do direito e amplia o espaço privado, não só nas atividades ligadas à produção econômica, mas, também, no campo dos direitos sociais conquistados, como é o caso da educação.

Na mesma linha de raciocínio, Kuenzer analisa a adoção pelo Estado brasileiro das recomendações do Banco Mundial na configuração das políticas educacionais do Governo FHC na década de 1990, evidenciando que:

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o ensino médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em Educação Profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal.[...] As políticas de educação formulada para o Brasil nos próximos anos é dotada de uma lógica seletiva, baseada no pressuposto de que a “sociedade do conhecimento é para poucos. Compreende-se, também, a sua organicidade com o modelo de acumulação flexível, que exige formação de novo tipo, a integração da ciência, tecnologia e trabalho, para os privilegiados ocupantes dos poucos postos que não correm risco de precarização, que “nasceram competentes para estudar” e que certamente não são os pobres. Realiza-se a recomendação do Banco Mundial, para que não se invista em formação especializada, custosa e prolongada, para uma população que viverá com poucos direitos, na informalidade {...}. (2000, p. 23-24).

Dessa forma, no Governo de FHC, a reforma da educação profissional se assentou nos

argumentos de que as escolas da rede federal de ensino técnico operam a custos muito elevados em comparação às do ensino médio e que a educação profissional havia se desvirtuado de seu real sentido, tendo mais efeitos propedêuticos do que propriamente profissionais, na medida em que suas vagas haviam sido capturadas pelas classes não trabalhadoras, que as utilizavam como via de acesso às universidades públicas (CUNHA, 2002).

Tais argumentos advêm das opiniões dos consultores internacionais Cláudio Moura Castro e João Batista Oliveira, que vieram assessorar o Ministro da Educação, Paulo Renato, no período de 1995/1998. Segundo Castro (1997), seria um erro manter no interior das escolas técnicas federais a estrutura de cunho acadêmico, voltada para formação profissionalizante. Sendo assim, tornava-se urgente romper com tal modelo, desvinculando, em definitivo, os objetivos de preparar para o trabalho e formar para o ensino superior. No seu entender a solução constava de retirar dos cursos técnicos o “atrativo acadêmico”, isto é, seria mais adequado um ensino acadêmico para uns e um ensino técnico para outros, uma vez que, entre as debilidades das instituições federais de ensino tecnológico, estava em ofertar um ensino igual para setores sociais que apresentavam não só interesses distintos, mas, também, capacidades diferentes de prosseguirem na hierarquia do sistema educacional. Esse entendimento torna-se evidente quando ele afirma que:

O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão, idade e motivações muito diferentes e tem que oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior. Se os alunos têm aptidões e planos de vida diferenciados, colocá-los todos juntos não pode dar certo. Assim, é necessário acomodá-los em lugares diferentes e oferecer-lhes conteúdos diferentes (o que pode ser feito via flexibilidade dentro de programas únicos ou por via de programas diferenciados) (CASTRO, 1997, p. 3-4).

Como podemos perceber há uma compatibilidade entre as posições dos consultores a serviço do MEC, as estratégias de ajustes financeiros e a lógica da seletividade, ao apontarem como medida, principalmente às instituições federais de ensino industrial que vinham se consolidando como espaço qualitativo de formação técnica de nível médio, a reedição da dualidade estrutural, eliminando a parte geral, acadêmica dos currículos dos cursos técnicos, o que tornava mais distante a perspectiva de uma formação que, ao articular teoria e prática, se encaminhasse no sentido de formar o homem em sua dimensão omnilateral.

A partir destas orientações é que foi elaborado o projeto de reforma do ensino médio e profissional no governo de FHC, consubstanciado, inicialmente, no Projeto de Lei n.

1.603/1996<sup>27</sup> e, depois, no Decreto 2.208/97. O Projeto de Lei n. 1.603/1996, sintetizando o pensamento neoliberal para o ensino técnico e tecnológico, já se encontrava em tramitação no Congresso Nacional desde março de 1996. Contudo, diante da resistência acadêmica em relação a este projeto, o governo impôs a reforma da educação profissional por meio da promulgação do Decreto n. 2.208, publicado em 17 de abril de 1997, o qual regulamenta o parágrafo 2º dos artigos 36, 39, 40, 41 e 42 da LDB n. 9.394/1996<sup>28</sup>.

Segundo Manfredi (2002), esse projeto de reforma anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, com um mercado de trabalho que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Dessa forma, com esse ordenamento legal, a Educação Profissional (Art 1º, I, II, III, IV) passou a ter as seguintes finalidades:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

A partir daí, essa modalidade educacional passou a abarcar diferentes níveis, culminando em um nível básico de duração variável independente de escolarização, sem regulamentação curricular; um nível técnico, destinado aos matriculados ou egressos do ensino médio, com estrutura organizativa e curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertado na forma concomitante ou sequencial a ele. Abarca, ainda, o nível tecnológico, correspondente ao ensino superior, destinado aos egressos do ensino médio ou técnico.

O que podemos observar é o contraponto entre as reivindicações que reforçam a tendência para a incorporação de uma sólida formação escolar básica de nível médio como condição fundamental para uma formação técnico-científica e profissional e a proposta de formação que se desenha a partir do Decreto 2.208/97.

---

<sup>27</sup> O Projeto de Lei nº 1.603/1996 apresentou mudanças significativas na concepção, gestão e financiamento do Ensino Profissional no Brasil. Este Projeto concebeu e determinou a separação da educação profissional técnica do ensino médio; a expansão da rede pública da educação profissional só poderia ocorrer mediante parcerias, inclusive com órgãos não governamentais; condicionou a aprovação de concursos à gestão tripartite, composta de governo, trabalhadores e empresários; favoreceu a valorização da experiência em detrimento da formação, no tocante à contratação de profissionais para esta modalidade de ensino. Vê PEDROSA e LIMA (2007).

<sup>28</sup> Os artigos 39 a 42 da LDB 9.394/96, correspondem ao capítulo III, que trata da Educação Profissional, no cômputo da referida Lei.

É importante compreender que esta estrutura organizacional formativa responde às demandas da realidade econômica que vigorou até a década de 1980 e que hoje, pela própria dinâmica do modo de produção capitalista, toma outra direção, exigindo um processo formativo que integre ensino profissional e propedêutico como estratégia alinhada à lógica de mercado, pois, como alerta Martins (2000), a formação que desarticule educação geral e educação profissional não responde sequer às demandas atuais do capital, em sua nova fase de acumulação.

Nas críticas que fazem à separação que se configura entre essas duas modalidades de ensino, Kuenzer e Ferreti (1999) apud Manfredi (2002, 134), posicionam-se enfatizando que esta:

1. Repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos;
2. Supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a ideia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista de produção.

Ressaltamos, entretanto, que as determinações do Decreto n.º 2.208/97 não significam que a educação profissional ocorreu em desacordo com a lógica imposta pelo capital internacional, principalmente, quando levamos em conta a posição de Kuenzer (2002) ao reconhecer que, nos limites do modelo de acumulação flexível, a exigência de um trabalhador com sólido e profundo grau de conhecimentos se restringe apenas àqueles que irão ocupar postos de trabalho mais complexos, não se colocando como necessidade para todos os trabalhadores. A esse respeito, Frigotto explicita que:

De forma resumida, podemos afirmar que as reformas educacionais dos anos 1990, mormente a orientação que balizou o Decreto n.2.208/97 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador "cidadão produtivo", adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente. (2005, p.73)

Os descontentamentos com o teor do Decreto acima assinalado motivaram educadores, instituições e entidades a se mobilizarem no sentido de sua revogação, reivindicando uma nova reforma do ensino médio e da educação técnica, em caráter de urgência, a partir da revisão das bases tecnológicas em que está assentada a educação profissional, para garantir a construção de um novo projeto de educação e de desenvolvimento para o país.

Corroboramos com a análise de que “o embate para revogar o Decreto n. 2.208/97 engendrava um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o

projeto educativo mais amplo” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.52). Nesse percurso, os referidos autores esclarecem que havia pelo menos três posições divergentes diante da decisão do governo federal de revogar o referido Decreto: os que eram contrários à revogação; os que defendiam tão somente a revogação do mesmo por entenderem que a LDB pudesse vigorar com seu poder normativo; outros que defendiam a promulgação de um novo decreto que revogasse o anterior e apontasse novos rumos para a educação em pauta.

Decidiu-se, assim, pelo terceiro posicionamento, e depois de sete versões de minuta com a participação de entidades da sociedade civil e intelectuais, em julho de 2004, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto n.º 5.154/2004. A esse respeito, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) argumentam que o Decreto, entendido no âmbito da democracia restrita, “por si só não muda o desmonte produzido pela década de 1990”. Contudo, ou o interpretamos como um ganho político e como sinalização de mudanças ou será apropriado pelo conservadorismo, a serviço das demandas apresentadas pelo mercado. Trata-se, portanto, de uma

[...] travessia imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual não permite. Não obstante, por buscar conter elementos de uma educação politécnica, contém os germens de sua construção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15)

É a respeito das possibilidades de travessia, das perspectivas de integração que se desenham, a partir dessa nova legislação, que discutiremos a seguir.

### **3.2 O Decreto n. 5.154/ 2004: as perspectivas de formação integrada**

Com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, a educação profissional passou a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

De acordo com esse instrumento legal, a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observando os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2004).

Com base no art. 4º, incisos I, II e III desse documento, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de diferentes formas:



- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino Fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Ao analisar os novos caminhos na educação profissional brasileira, a partir desse Decreto, Oliveira (2005) posiciona-se frente ao fato de o mesmo permitir variadas formas de organização da educação profissional técnica, indo desde a separação completa em relação ao ensino médio até a integração total.

Sendo assim, alerta que, mesmo com os avanços, foram “mantidas tanto as bases da educação produtivista quanto as bases de uma educação que pretende superar este viés, buscando minimamente devolver ao trabalhador o saber que lhe fora parcelarizado pela organização taylorista/fordista do trabalho” (OLIVEIRA, 2005, p. 94-95).

Contudo, como antes já abordamos, em relação ao Decreto nº. 5.154/2004, Frigotto pontua que:

Sabemos que a Lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (2005, p.27).

Assim, na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto nº 5.154/ 2004 tem que ser considerado como um ganho político e visto como um sinalizador de mudanças para a educação profissional e tecnológica. Há de se ter o cuidado de não deixá-lo ser manipulado pelo conservadorismo ou interesses definidos pelo mercado. Este é o sentido do Ensino Médio de quatro anos que, de forma integrada e articulada a uma formação de conhecimentos histórico-social, científico-tecnológica que permita ao jovem a compreensão dos fundamentos culturais, técnicos, sociais e políticos do atual sistema produtivo.

Para o avanço da educação da formação humana é necessário dar-se historicidade à ação e ao debate. Portanto, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.27), “a história nos coloca num terreno contraditório da dialética do velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesa em que vivemos”. A política de ensino médio, assim entendida, foi orientada pela construção de um projeto que sugere a dualidade entre formação geral e formação específica, portanto, é fundamental que mude o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho

para a formação humana, tendo como dimensão indissociável o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

Buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre o ensino médio, seja na sua forma mediada, pela vertente propedêutica, seja na forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante, a discussão sobre as finalidades do ensino médio torna-se central aos seus principais sentidos, sujeitos e conhecimentos.

Como antes mencionamos, temos vastos registros na literatura sobre o dualismo na educação brasileira e todos concordantes de que é na educação básica, principalmente no ensino fundamental e no ensino médio, que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre trabalho e capital, entre formação propedêutica ou preparação para o trabalho. Essa é uma questão de identidade.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.14) destacam que a obtenção dessa identidade é um direito social que precisa ser cumprido. Estratégias para que o ensino médio seja construído exigem “[...] uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e da subordinação externa e deixarmos de ser um país gigante com pés de barro”. Nesse sentido, os autores apontam como pressuposto uma luta sistemática para que o ensino médio, como educação básica, tenha como base a concepção da educação politécnica e da escola unitária. Para tanto, há de se fazer avanços mais profundos nas mudanças estruturais de nossa sociedade.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ressaltam ainda outro pressuposto que defendem: o de que a educação básica de nível médio, de direito social e universal, seja condição para a formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Portanto, trata-se de superar uma formação profissional com objetivos de adestramento e adaptação às demandas do capital e do mercado.

Assim, esses autores qualificam o ensino médio integrado “[...] como proposta de travessia imposta, pela realidade de milhares de jovens que tem direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo.” (FIGOTTO; CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.15).

Portanto, Saviani (1997, p.33) destaca que “o ensino médio integrado ao ensino técnico é uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, no entanto, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não permite”. Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento

do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) explicam que a luta de concepções e de condições materiais objetivas na direção da escola politécnica e unitária e da não fragmentação, do dualismo e do aligeiramento do ensino médio, não é negar que se possa aprofundar numa determinada técnica, mas que o processo educativo garanta o acesso a conhecimentos básicos necessários a uma formação profissional, como direito ao trabalho num processo emancipatório.

Esses autores acrescentam ainda que a respeito de um ensino médio e de uma educação profissional de quatro anos, no sentido de uma forma integrada e articulada “[...] a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico-social, permita ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.15).

Sobre essa questão, Ciavatta (2005, p. 85) enfatiza que “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho [...]”. Nessa direção, refletimos sobre as possibilidades de um ensino médio que articule e integre a formação científico-tecnológica ao conhecimento histórico social, permitindo a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo e a construção de instrumentos necessários à luta pelo exercício da cidadania.

Para tanto, o trabalho é enfocado como princípio educativo no sentido de se fazer a superação da dicotomia trabalho intelectual/trabalho manual, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos capazes de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Assim, o trabalho em Gramsci (2000) é concebido como um processo que permeia todo ser humano e constitui sua especificidade sem limitar-se às atividades laborativas, mas à produção de todas as dimensões da vida humana.

Segundo Cardozo, as ideias de Gramsci a respeito do trabalho como princípio educativo,

[...] estão baseados no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento emerge apenas como uma das dimensões desse processo. Assim (...) ao caráter eminentemente dual da educação que, de um lado formava especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, formava técnicos (instrumental e prático), revelou que a escola definia a qualificação do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses imediatos da sociedade industrial. (2007, p.202)

Portanto, é precisamente a partir da distinção entre o trabalho em sua dimensão ontológica e a constituição histórica do trabalho alienado que Gramsci localiza o trabalho como princípio educativo.

{...} não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2000, p.53).

Para tanto, Gramsci propõe como alternativa à escola tradicional uma escola “desinteressada”, essencialmente humanística e teria como finalidade e fundamento a compreensão objetiva da ciência e da tecnologia como base dos processos produtivos.

[...]. No mundo moderno a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual [...]. Da técnica trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual permanece especialista e não se chega dirigente (especialista mais político). (GRAMSCI, 2000a, p.57).

Nesse sentido, afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a condição necessária para a travessia em direção à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classe ao ensino médio politécnico é determinada pela possibilidade de integrar formação técnica e formação geral ao ensino médio.

Entretanto, é importante não perder de vista, conforme alerta Kuenzer (2002), que, ao afirmar as possibilidades de educação dos que vivem do trabalho, afirma-se também sua impossibilidade em uma sociedade que se contrapõe aos projetos de educação alinhados aos interesses das camadas populares. Trata-se de um movimento dinâmico e dialético, em que as possibilidades poderão ser gestadas no embate e na luta coletiva pela restauração dos direitos negados aos trabalhadores ao longo dos tempos, entre eles, o direito à educação vinculada a um projeto social emancipatório.

Segundo Ciavatta (2005), para que ocorra a formação integrada ou o ensino médio integrado ao ensino técnico, faz-se necessário 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. Significa, portanto, enfocar o trabalho como princípio educativo e 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.

Contudo, a autora pontua que,

[...] a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica exige que se busque os alicerces do pensamento e da produção da vida

além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não formação humana em seu sentido pleno. (CAVATTA, 2005, p.94).

Portanto, a integração que se busca, a partir dessa pesquisa “implicações do ensino médio integrado para a formação do trabalhador” é uma possibilidade desenhada pelo Decreto nº 5.154/2004 e, conforme pontua Frigotto (2004), a conexão entre cultura, ciência, conhecimento e trabalho se dá não pela contradição de uma escola de conteúdo ou não conteudista e, sim, pelo modo de pensar ou compreender os fenômenos da natureza e da vida cultural, social e política. Assim,

[...] O sentido e o significado da concepção que se quer afirmar é que o ensino médio enquanto educação básica tem como eixo central a articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho. Como tal, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o mercado de trabalho e nem com o treinamento para o vestibular. [...] que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar, compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico. Essa compreensão nos diz, pois, que não está dissociado da vida e, portanto, do mundo do trabalho. (FRIGOTTO, 2004, p.95-96).

Dessa forma, a formação profissional do trabalhador em sua multidimensionalidade se apresenta como um desafio, ou como assinala Gramsci (1995), a construção de uma escola unitária que busque a adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e intelectualmente, por meio de uma educação básica sólida, sobre a qual será construída uma educação profissional adequada, de modo a permitir que o trabalhador articule à sua capacidade instrumental as capacidades de pensar, de criar, de planejar e de dirigir, é um desafio histórico, que vem atravessando tempos e lugares conforme veremos a seguir.

### **3.3 Os fundamentos teórico-metodológicos da formação integrada**

De acordo com Ramos (2004), a proposta de integração entre o ensino médio e educação profissional possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica no compromisso de construir uma articulação e integração orgânica entre trabalho como princípio educativo, a ciência e a tecnologia como síntese de toda produção humana com o seu meio e a cultura como síntese da formação geral e específica por meio de diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.

Segundo Ciavatta (2005, p.86), os ideais de formação para o trabalho e para a cidadania a partir de uma formação integrada que conjugue a educação geral e a educação profissional, atividades intelectuais e laborais, “no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica- tecnológica”, não são recentes. Para ela, a origem do conceito de formação integrada está na educação socialista, em especial, através de pensadores como Saint-Simon, Robert Owen e Fourier, socialistas utópicos da primeira metade do século XIX<sup>29</sup>, que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores.

Marx e Engels (1992), a partir das transformações no processo de produção material e simbólica da sociedade moderna, caracterizada pela intensificação rápida do modo de produção capitalista, e do modelo de educação gestado sob a direção da burguesia, que busca se afirmar como classe dominante econômica e politicamente, retomam as ideias de uma formação integral que, tendo o processo de trabalho como princípio educativo, integre educação e trabalho, atividade intelectual e laboral, na perspectiva de propiciar aos trabalhadores o domínio científico e tecnológico do novo processo de produção em curso e as condições para a construção de uma estrutura social, na qual os trabalhadores se constituam como classe dirigente.

Portanto, retomar as ideias de uma formação integrada e tomar o trabalho como princípio educativo numa sociedade capitalista não significa a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do próprio capitalismo. Por outro lado, a construção de políticas que atendam às necessidades dos que vivem do trabalho é possível pela própria contradição, considerando os limites e possibilidades da escola.

É necessária a construção de uma proposta que supere a fragmentação, que busque a articulação entre conhecimento básico e conhecimento específico, onde o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo no sentido da politecnia, da educação tecnológica, sustentado pelos conceitos de trabalho, de cultura, de ciência e de tecnologia. Para Gramsci (1995), isto é uma possibilidade, pois é necessário nos posicionarmos radicalmente contra a

---

<sup>29</sup> Socialismo utópico: as ideias do socialismo utópico foram desenvolvidas na primeira metade do século XIX. Tinham propostas delineadas por mudanças sociais já muito desejadas na época, para construir uma sociedade justa e igualitária. Porém, ao mesmo tempo em que expressavam seus “sonhos” de sociedade, não descreviam quais meios e ferramentas seriam necessárias para alcançar tais conquistas. São eles: Saint-Simon – desejava planificar a economia e beneficiar as classes trabalhadoras focando a indústria a atender as mais pobres; Robert Owen – proprietário de várias fábricas, construiu casas para seus funcionários, concedeu participação dos lucros das suas empresas, reduziu a jornada de trabalho par 10,5 horas, fundou escolas e tinha a proposta de organizar a sociedade em cooperativas de operários, ficando conhecido como um “patrão esclarecido; Charles Fourier – idealizou a construção de “falanstérios”, onde proprietários, operários e capitalistas colocam a propriedade e a força de trabalho sob posse e usufruto comum de todos. Vê Wikipédia.org.

dualidade da escola, em que uma destina-se aos filhos do trabalhador e outra aos filhos da elite dirigente.

Para os trabalhadores, não serve mais uma escola profissionalizante, na perspectiva de treinamento. Assim, entende-se que a formação profissional para os trabalhadores deve ser realizada na escola unitária, no sentido gramsciano, ou seja, uma escola de natureza científico-tecnológica para todos. Uma escola em que os sujeitos sejam formados para a autonomia e liberdade, mesmo no contexto da sociedade capitalista.

Assim, salienta Ramos (2004), a integração entre o ensino médio e o ensino técnico se expressa como compromisso ético-político de preparação dos jovens das classes trabalhadoras para ganhar autonomia face ao mundo do trabalho e para ter condições de prosseguir os estudos.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. Portanto, afirmam os autores:

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classe. (FRIGOTTO; CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.45).

Conforme Kuenzer (2000, p.24), a finalidade da escola que unifica cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. Esta concepção apontada pela autora tem por base o pensamento gramsciano que aponta para escola unitária a seguinte proposição.

[...] a escola unitária, ou de formação humanística... ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de levado a certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa”. (GRAMSCI, 1991, p.79).

É importante destacar que é no contexto social, político e econômico no qual se gesta a industrialização moderna e a institucionalização da instrução para a classe trabalhadora que Marx e Engels (1992) fazem a crítica à escola burguesa voltada à classe trabalhadora, que consistia em adestrar o trabalhador para tomar parte na divisão social do trabalho do processo produtivo moderno, e defendem, ao mesmo tempo, a integração da educação com o trabalho produtivo, como possibilidade de, mesmo sob as contradições postas pelo capitalismo, construir um caminho para substituir o trabalhador parcial, por um trabalhador integralmente

desenvolvido. Nesse sentido, apostam para a classe trabalhadora um projeto de educação que compreende

[...] educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 1992, p.60).

Compreendemos, portanto, que a concepção de formação integral apresentada por estes estudiosos deve propiciar ao trabalhador o domínio científico e tecnológico do processo produtivo, a educação intelectual, corporal, política e social. Assim, ao conjugar trabalho e educação, ciência e técnica, e, ao substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo integralmente desenvolvido, este processo formativo se insere na luta pela superação da divisão do trabalho e pela organização política da classe trabalhadora no sentido da construção de uma nova ordem social.

Portanto, os princípios da educação pública socialista anunciados por Marx e Engels possibilitaram o debate acerca da teoria materialista da educação, onde se pode destacar, dentre outras, as formulações apresentadas por Pistrak (1924) e Gramsci (1991) que, a partir das proposições pedagógicas da Escola do Trabalho e da Escola Unitária<sup>30</sup>, anunciam a possibilidade da formação integral, a partir da vinculação do ensino com o trabalho produtivo.

Pistrak foi um grande educador do povo russo. Participou da revolução de outubro de 1917, atuando ativamente na implantação da pedagogia Marxista e na construção de uma educação socialista na Rússia pós-revolução. Para ele, o processo de transição ocasionado pelo período revolucionário constituía-se espaço fértil para germinar as bases das transformações culturais necessárias à construção coletiva da nova sociedade. Nessa direção coloca como

---

<sup>30</sup>- A Escola do Trabalho foi criada por Pistrak, em 1924, e fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Defende o trabalho como categoria principal para a reflexão teórico-pedagógica e para a expressão prática da escola, vinculada à vida da comunidade. Assim, o projeto pedagógico da Escola do trabalho deve basear-se na ideia do coletivo, uma vez que a realidade atual se dá na forma da luta de classes. Nesse sentido, a finalidade do conteúdo do ensino consiste em armar o educando para a luta e criação de uma nova sociedade. O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real a uma atividade socialmente útil. (PISTRAK, 1981). A Escola Unitária idealizada por Antonio Gramsci nasce das críticas feitas ao sistema de ensino da Itália e à proposta reformista de Giovanni Gentile, denunciando o caráter elitista da escola tradicional e o caráter discriminatório da reforma proposta que demarcava a divisão entre escola clássica (ensino humanista) destinada a desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante e a escola profissional (ensino técnico) voltada a preparar os alunos oriundos das classes dominadas para o exercício de profissões. A Escola Unitária seria escola única (para todos) de cultura geral, formativa, que equilibrasse o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual. (GRAMSCI, 1991)



desafio a reconstrução da escola, de modo que esta, ao invés de ser um espaço das elites, passasse a ser um espaço de formação de todo o povo, no sentido de prepará-lo para uma atuação social mais ativa e crítica.

Assim, Pistrak (1981) sistematizou a pedagogia social da Escola do Trabalho, a qual, orientando-se no materialismo histórico dialético, busca formar trabalhadores completos a partir de uma formação integral que valorizasse a relação orgânica entre ciência e trabalho. Em suas proposições pedagógicas, o trabalho ocupa um lugar central, uma vez que "encontra-se no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação" (PISTRAK, 1981, p.42).

Para Pistrak (1981), no que se refere à relação entre ciência e trabalho, no contexto da nova escola que almejava construir, elas não se separam. Essa relação é intrínseca; é prática diária e sistematizada, constituindo-se base da construção social. Desta forma, a todos é permitido o acesso à ciência e esta se relaciona ao trabalho para que no futuro o homem ocupe o lugar que lhe cabe na sociedade. Portanto, nessa formação o essencial é que "o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas". Resumindo-se,

1-A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida. 2- Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. 3 - Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (PISTRAK, 1981, p. 75-6).

Para Gramsci (1991), a grande questão relacionava-se à ideia de uma escola que, precocemente, distinguia a formação profissional especializada e a formação geral, humanística e intelectual, que se destinavam a indivíduos diferentes, de acordo com a classe social a que pertenciam. Ele fez a crítica à divisão entre escola clássica e a profissional, denunciando-a como estratégia de perpetuação da situação de classe dos indivíduos. Nesse sentido, argumentava que o ensino técnico italiano, com um caráter pragmático e instrumental, era destinado aos trabalhadores e estes, por sua vez, eram destinados ao trabalho assalariado, à submissão e exploração pelo capital, enquanto o ensino humanista italiano, de caráter intelectual, era

oferecido à burguesia, e esta, sim, destinada a comandar, a dominar e a governar a sociedade capitalista. A este respeito Gramsci destaca que:

[...] Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (2001, p. 49).

O autor acima citado apresenta a proposta da Escola Unitária, fundamentada na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre trabalho manual e intelectual, cuja direção é a formação de indivíduos que sejam dirigentes, ou que estejam na condição de poder sê-los. Constituindo-se numa proposta educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora, deve apresentar a seguinte estruturação:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1991, p.118).

Nesse sentido, a Escola Unitária deveria englobar as escolas primárias e médias, com uma reformulação de seus conteúdos, métodos e disposição dos graus. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três/quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções de instrumentais de instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia e história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos direitos e deveres {...} as primeiras noções de Estado e de Sociedade. A última fase deveria ser concebida e organizada como a fase decisiva, tendendo a criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático (indústria, burocracia etc.) (GRAMISC, 1991).

É importante destacar que a Escola Unitária proposta por Gramsci está diretamente associada ao seu posicionamento político claramente comprometido com a classe trabalhadora, e seu grande desafio era a articulação do ensino técnico-científico ao saber humanista, como condição de que os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica àquela da burguesia. Neste sentido, sob uma base unitária de formação geral, a educação profissional, ao integrar cultura geral e cultura técnica, coloca-se na perspectiva de formação do trabalhador omnilateral.

Assim, a partir da compreensão das propostas de educação apresentadas por Pistrak e Gramsci, que têm o trabalho como princípio educativo, buscamos romper com a dicotomia entre formação geral e formação específica, a partir de uma educação integral que resgate o princípio da formação humana em sua totalidade. Nessa perspectiva, acredita-se termos elementos para a análise da possibilidade de integração da formação geral com a formação técnica, tal como se coloca na proposta do ensino médio integrado, regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2004, na conjuntura do atual sistema educacional brasileiro.

#### **4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PROPOSTA DO IFMA**

##### **4.1 O Curso Técnico em Informática Integrado do IFMA Campus São Luís Monte Castelo**

O Curso Técnico em Informática Integrado foi criado no ano de 2009. Contudo, as atualizações propostas foram implantadas somente em 2012, com fundamento nos princípios teóricos e metodológicos dos Cursos Técnicos na forma integrada e, ainda, com respaldo no conjunto de legislação que rege a Educação Profissional e o Ensino Médio.

A informática, desde seu surgimento, vem revolucionando a atividade humana em sua totalidade e, com o acelerado progresso da tecnologia dos computadores, ela deixou de ser uma área reservada a especialistas e se inseriu cada vez mais no cotidiano, fazendo parte da vida de milhares de pessoas, o que permite, entre outras vantagens, o acesso das pessoas a um volume cada vez maior de informação.

Das diversas subáreas existentes na Informática, quatro são de especial interesse no mundo do trabalho: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Projeto e Administração de Redes de Computadores, Projeto e Administração de Bancos de Dados, Projeto e Desenvolvimento de Aplicação para a Web. Com base neste cenário, o IFMA – Campus São Luís Monte Castelo implantou o curso Técnico em Informática, visando à formação de profissionais de nível técnico

qualificados e capazes de desempenhar as mais diversas atividades inerentes à Informática, com foco principal no desenvolvimento de sistemas.

O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio tem o objetivo de formar profissionais capazes de atuar nas diversas fases do processo de desenvolvimento de *software*, sobretudo naquelas relacionadas à implementação, implantação e manutenção. É específico para alunos que já tenham terminado o ensino fundamental ou equivalente.

A organização curricular do curso prevê a integração da educação profissional técnica com o ensino médio, assegurando, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a consolidação da educação básica e as condições para o exercício profissional de Técnico em Informática. Portanto, em consonância com os referenciais voltados para os Institutos Federais, o Campus São Luís Monte Castelo busca promover a articulação entre formação geral e formação para o trabalho, conforme indica o documento Concepção e Diretrizes dos Institutos:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica e preparação para o trabalho [...] dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializem a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (2008, p.28).

Portanto, para operacionalização dessa proposta pedagógica de integração curricular é necessário que: sejam adotadas diferentes metodologias de trabalho com o desenvolvimento de projetos interdisciplinar; as ações metodológicas priorizem o conhecimento prévio dos alunos e busca de conhecimento em exercício permanente e sistemático da relação teoria e prática; seja estabelecido um canal de comunicação e intercâmbio entre professores e coordenação pedagógica, objetivando a busca de interdisciplinaridade. (Cf. Projeto Curso de Informática Campus São Luís Monte Castelo, 2012).

Dessa forma, defendemos que o currículo deva trabalhar uma concepção de aprendizagem baseada no saber universal, multicultural, de forma sistematizada e historicizada, que possibilite a superação das dicotomias ciência/tecnologia, teoria/prática. Portanto, o desafio está aí: a legislação estimula e, mais, coloca como objetivo do Ensino Médio Integrado a articulação entre o ensino técnico e o ensino médio no mesmo currículo. Como superar os impasses da escola pública real, pauperizada, conforme aponta Kuenzer,

{...} insuficiente enquanto oferta de vagas e inadequada enquanto proposta, em uma sociedade em que o novo modelo econômico conduz à redução dos fundos públicos e à exclusão? Será necessário, portanto, formular diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto

de partida, e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio Integrado, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual. (2007, p.37).

Aprender o sentido dos conteúdos de ensino, pontua Ramos (2005, p.107), implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. Portanto, a produção da existência humana se faz mediada, em primeira ordem, pelo trabalho (Mészáros, 1981).

A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Art. 3º pontua: “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica”. Vemos, portanto, que as Diretrizes acima elencadas abrem uma possibilidade para que o ensino técnico de nível médio possa ocorrer de forma articulada com o ensino médio. Contudo, é necessário que as condições sejam dadas para a concretização dessa realidade.

Assim, o curso Técnico em Informática, para concretizar o que está posto pela legislação da Educação Profissional, quanto ao currículo, deve estar centrado no desenvolvimento da capacidade do aluno articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários ao desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pelo mundo do trabalho e inerentes à sua formação profissional. Para tanto, a matriz curricular do curso é organizado em seis semestres letivos, correspondendo a três anos de formação. A carga horária semanal é de, no mínimo, 30 horas. A carga horária total do curso é 3.233 horas, além do estágio curricular com 180 horas e da disciplina Língua Espanhola, com 120 horas, ambos opcionais ao aluno.

Dessa forma, o curso, como parte integrante da escola, deve possibilitar ao aluno uma análise do saber, onde o mesmo possa questionar suas experiências, criando condições para o acesso a novas informações, possibilitando-lhe não só integração ao contexto de mudanças tecnológicas e de globalização econômica, mas, principalmente, o desenvolvimento do seu próprio projeto de vida. Assim, o curso Técnico em Informática, a partir do seu currículo integrado, deveria garantir aos alunos essa possibilidade acima elencada, onde concordamos plenamente com Ciavatta (2005) quando diz que “a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida”. A escola também é esse espaço.

O Projeto Político Pedagógico do Campus São Luís Monte Castelo enfatiza a necessidade de superação do novo paradigma curricular da educação brasileira centrado em

competências, o que exige que busquemos nas contradições presentes nesse modelo possibilidades de garantirmos a apropriação dos conhecimentos científico-tecnológicos pelos alunos numa perspectiva mais emancipatória.

Assim, é necessário buscar na dinâmica da relação teoria e prática – fonte geradora do saber – uma nova concepção de organização do conhecimento sem perder de vista a sua integração num todo harmonioso e significativo, sendo, também, essa a proposta do Ensino Médio Integrado em Informática, objeto da nossa investigação.

Contudo, se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, pontua Frigotto (2005, p.43), admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. 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.

Nessa perspectiva, o estágio curricular será de caráter não obrigatório ao aluno e terá carga horária de 180 horas. O aluno será encaminhado para o estágio a partir do 3º semestre e será supervisionado por professores do departamento do curso. As atividades desenvolvidas devem ser relacionadas, prioritariamente, ao desenvolvimento de sistemas, podendo o aluno atuar, em casos excepcionais, em outras subáreas da informática. Quanto aos componentes curriculares, estes estão distribuídos nos seis semestres letivos e contemplam tanto as disciplinas básicas, gerais, quanto as técnicas, específicas, que serão organizados por eixos tecnológicos, conforme cita o Art. 33 do Parecer CNE/CEB Nº 11/2012:

A organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por eixos tecnológicos fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos’. (BRASIL, 2012).

Contudo, o currículo por si só não faz a transformação, já que representa uma correlação de forças, porém, é necessário reafirmar que a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores e as condições concretas e reais não são dadas, elas são construídas. Portanto, para a efetivação dessas possibilidades, o Curso possui um departamento acadêmico e quatro laboratórios para o desenvolvimento de suas aulas práticas. O quadro de pessoal do departamento é constituído por docentes do ensino básico, técnico e tecnológico e da educação superior, uma técnica em assuntos educacionais e um técnico-administrativo de nível médio. Além desses profissionais, atuam no curso professores de outros departamentos acadêmicos que atendam às demandas de disciplinas da educação básica.

A partir desse momento, iremos expor e analisar as questões colocadas aos sujeitos da pesquisa, os professores e os alunos, mostrando os resultados da investigação na tentativa de responder às indagações que nortearam a nossa pesquisa.

#### **4.1.1 A formação integrada: percepções dos professores e alunos**

Neste tópico analisaremos os questionamentos feitos aos sujeitos que participaram da nossa pesquisa, professores e alunos, mediante a aplicação de questionários.

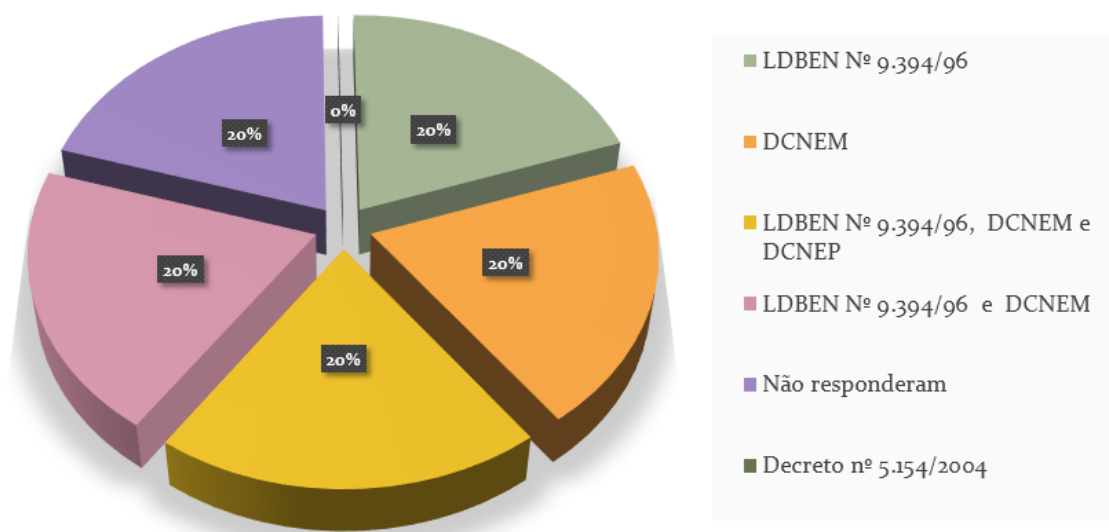
Os professores, sujeitos da investigação, somaram um total de 10 que atuaram no Curso Técnico de Informática nas diversas disciplinas do referido curso. Os alunos, também sujeitos da investigação, totalizaram 20, sendo 10 alunos do 2º ano e 10 alunos do 3º ano.

##### **4.1.1.1 Percepções dos professores**

As questões de identificação desses sujeitos se apresentam assim: quanto ao sexo, 50% masculino e 50% feminino; quanto à formação dos professores, há doutores, mestres e especialistas, com a predominância de mestres, em 50%; quanto ao tempo de trabalho, são professores novos que variam entre 4 a 6 anos de docência, perfazendo 60% dos sujeitos investigados; quanto ao regime de trabalho, predominou a dedicação exclusiva, com 90%. Agora vamos expor as questões trabalhadas.

No que se refere ao conhecimento dos professores acerca dos documentos normativos que fundamentam e orientam o Ensino Médio Integrado, o gráfico abaixo revelou o seguinte:

**Gráfico 1: Conhecimento dos documentos normativos pelos professores.**



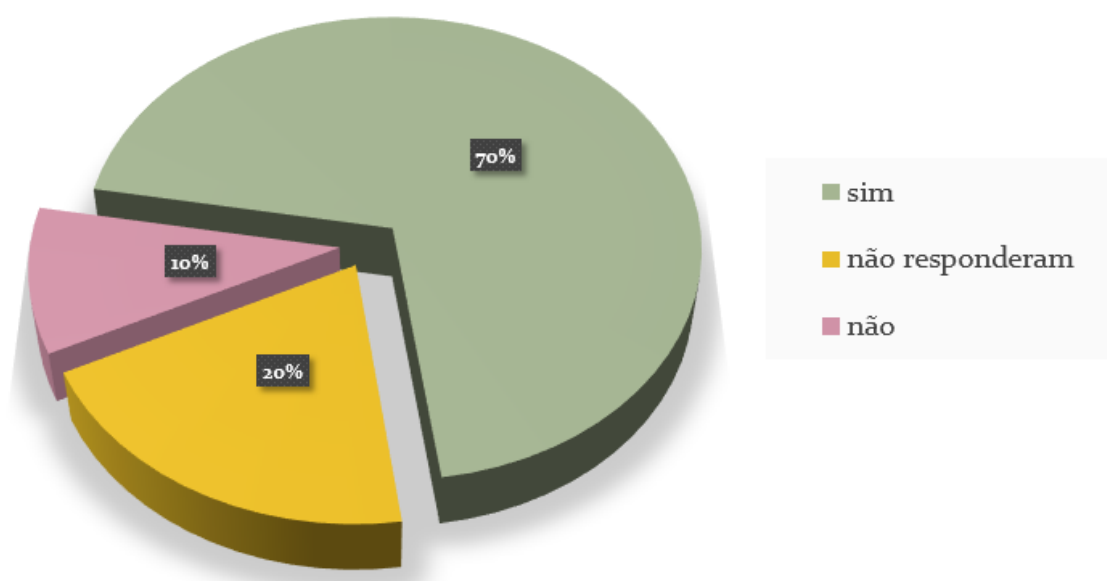
Os dados do gráfico 1 mostram que, no universo de 100% de professores que participaram da pesquisa, somente 20% conhecem a LDBEN Nº 9.394/96, as DCNEM e as DCNEP e nenhum conhece o Decreto nº 5.154/2004. Entretanto, é necessário esclarecer que 60% conhecem a LDB, 60% conhecem as DCNEM, enquanto somente 20% conhecem as DCNEP e ninguém conhece o Decreto nº 5.154/2004.

Assim, é necessário questionarmos como no IFMA, que por excelência trata da “formação para o trabalho”, a maioria do seu quadro de docente não conhece a legislação que trata desse nível de ensino. É necessário que a Instituição faça um trabalho junto aos seus docentes, mostrando a importância de conhecer a legislação pertinente a este nível de ensino, inclusive para melhorar o trabalho deste corpo docente, que terá mais clareza ao desenvolver suas atividades. Como trabalhar um “ensino integrado” quando os profissionais que atuam nos cursos até desconhecem a legislação que fundamenta este processo? É preciso repensar essa situação e garantir ao adolescente, sujeito trabalhado no ensino médio, o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação consciente na sociedade.

Quando questionados sobre o Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Gerais para o Ensino Médio, os professores revelaram a seguinte situação:

**Gráfico 2: Conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das Diretrizes gerais para o ensino do IFMA Campus São Luís Monte Castelo.**





No gráfico 2, 70% dos professores que foram pesquisados conhecem o Projeto Pedagógico e as Diretrizes Gerais do Campus, o que diminui a preocupação com os docentes que estão trabalhando “nos cursos integrados”, isto porque, mesmo que estes desconheçam a legislação nacional da educação profissional – as DCNEP, como também a legislação que vai possibilitar a retomada de um ensino integrado, técnico e médio, juntos, articulados, o Decreto nº5.154/2004, pelo menos eles conhecem a legislação do campus onde estão atuando, o que poderá ajudar no seu “fazer pedagógico” dentro da Instituição. Isto porque a integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de reconhecimento nas instituições escolares.

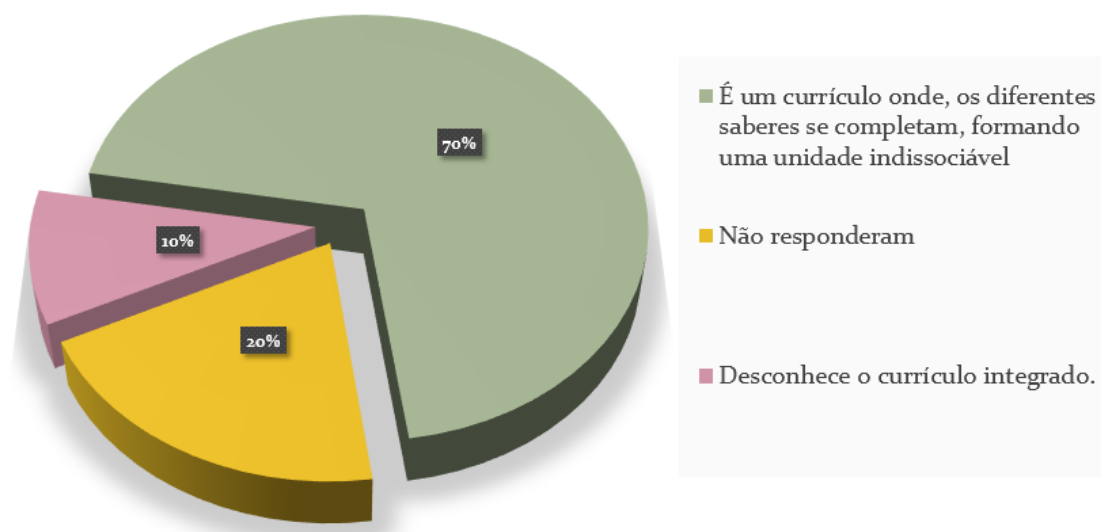
O PPP do Campus São Luís Monte Castelo, na forma de seu Estatuto, aprovado em 24 de agosto de 2009, no Art. 5º, expõe os objetivos do Instituto Federal do Maranhão: Ministrar educação profissional técnica de nível médio, *prioritariamente na forma de cursos integrados*, para os concluintes do ensino fundamental {...}. Aqui está expresso o objetivo *prioritário* do IFMA: os cursos integrados, objeto dessa investigação. Neste horizonte, a expectativa social mais ampla é que se possa avançar na afirmação da educação básica (médica e profissional) sólida, unitária e, portanto, não dualista, o que seria impossível enquanto os “sujeitos” que medeiam essa ação não tiverem clareza sobre a legislação que possibilita essa realidade.

É crucial, neste sentido, que todos os docentes do IFMA conheçam tanto a legislação interna quanto a legislação nacional, para que o ensino médio integrado, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho, seja um *direito de todos* e condição da cidadania e da democracia efetiva, conforme pontua a Constituição Federal de 1988. Portanto, o ponto central

neste horizonte de análise é de não perder de vista a compreensão que situa o ensino médio com a fase final da educação básica e a articulação inseparável da formação profissional com a mesma, onde se possa responder a indagação central da nossa investigação: quais as implicações do ensino médio integrado para a formação do trabalhador? Esta é a questão central que deveremos responder para fecharmos a nossa investigação.

Quando os professores foram questionados sobre o currículo integrado, os dados do gráfico 3 indicam o seguinte:

**Gráfico 3: Concepção de currículo integrado.**



O gráfico acima revela que 70% dos professores que participaram da pesquisa têm uma leitura do que seja um currículo integrado e, como as respostas se assemelham, elegemos a resposta apontada acima para representar este universo. 20% não responderam e 10% desconhece o currículo integrado.

É necessário ressaltar que, se currículo é uma correlação de forças e a lei por si só não transforma nada, portanto, é necessário que todos os professores tenham a compreensão sobre o que seja o currículo integrado. Conforme Ciavatta (2005), o currículo integrado 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, portanto, de superar a redução de preparação para o trabalho em seu aspecto operacional, simplificado, já que nós, professores, precisamos garantir aos nossos alunos as condições para que estes possam suprir as necessidades tanto do mundo do trabalho, como

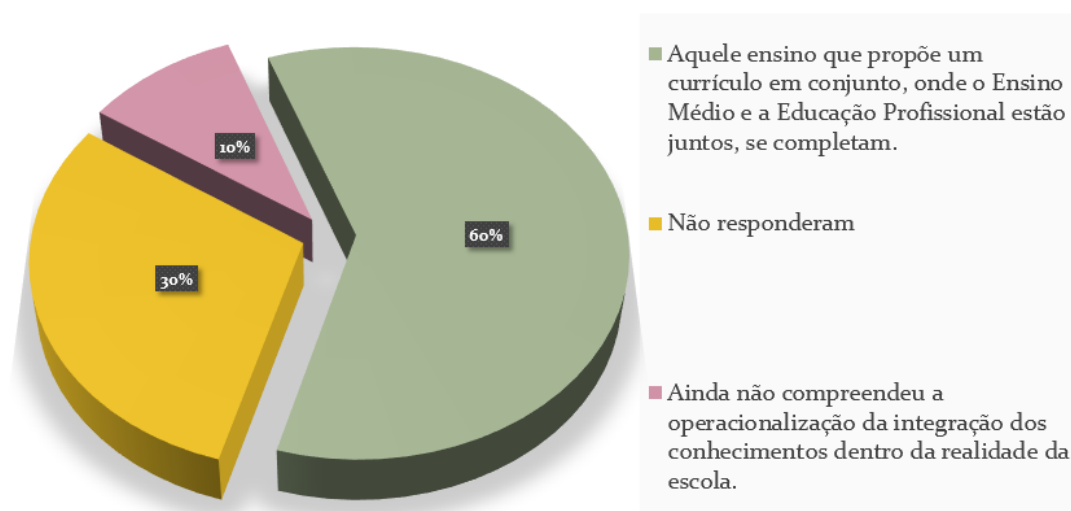
apropriarem-se de conhecimentos que lhes possibilitem transformar as condições naturais da vida e as relações sociais.

Portanto, para elucidar o que foi apontado pelos professores “*é um currículo onde, os diferentes saberes se completam, formando uma unidade indissociável*”, percebe-se uma contradição comparando o gráfico 1 com o gráfico 3: no gráfico 1, a maioria dos professores investigados, totalizando 60%, desconhecem os documentos normativos que fundamentam e orientam trabalharmos o ensino médio integrado e 0% conhece o Decreto nº 5.154/2004. No entanto, os dados do gráfico 3 indicam que 70% dos professores questionados têm clara a concepção de currículo integrado. Conhecer a LDB, as DCNEM, as DCNEP e o Decreto nº 5.154/2004 é de fundamental relevância para que possamos pôr em prática as possibilidades de trabalharmos um “ensino médio integrado”. Não se ensina o que não se sabe. Conhecer aquilo que fazemos é fundamental para a concretização da teoria e da prática. Uma não existe sem a outra, elas se completam.

Assim, esclarece Ramos (2005, p.115): o que não se pode perder de vista é que o processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem: “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para apropriar-se do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (Marx, 1978, p.117).

Em relação à concepção de ensino Médio Integrado, as respostas dos professores foram as seguintes:

**Gráfico 4: Concepção de Ensino Médio Integrado.**



De acordo com o gráfico acima, 60% dos professores que responderam o questionário definiram o ensino médio integrado como “*aquele ensino que propõe um currículo em conjunto, onde o ensino médio e a educação profissional estejam juntos, se completem*”, dando as condições necessárias para que os alunos se apropriem da ciência e da tecnologia exigida no mundo atual.

Ciavatta (2005), ao discutir a “*formação integrada*”, diz que este tema coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade? (2005, p.35).

É esta a leitura que faço das respostas dos professores a partir da releitura dos gráficos anteriores. Se tenho uma concepção formada de currículo integrado e também de ensino médio integrado, como explicar que a maioria do universo pesquisado não conheça os documentos normativos que orientam trabalhar esta prática? A quem se está educando, os mais aptos? Será que estamos atendendo às necessidades da sociedade? Entende-se a necessidade de se rever estas concepções, já que neste universo de investigação 30% não responderam a indagação e 10% não conseguem encontrar espaços para a integração dentro do Instituto.

Também se faz necessário, como já foi frisado acima, que o IFMA Campus Monte Castelo faça um trabalho junto aos professores para esclarecer o que é o ensino médio integrado, como trabalhar um currículo integrado e quais as reais condições para colocá-los em prática, já que não basta somente ter a concepção desses elementos, é necessário ter a clareza de como colocá-los em prática e isso só poderá ser concretizado se houver, de fato, um trabalho coletivo da Instituição como um todo.

### **Opinião dos professores sobre a ênfase do Ensino Médio Integrado do IFMA Campus São Luís Monte Castelo**

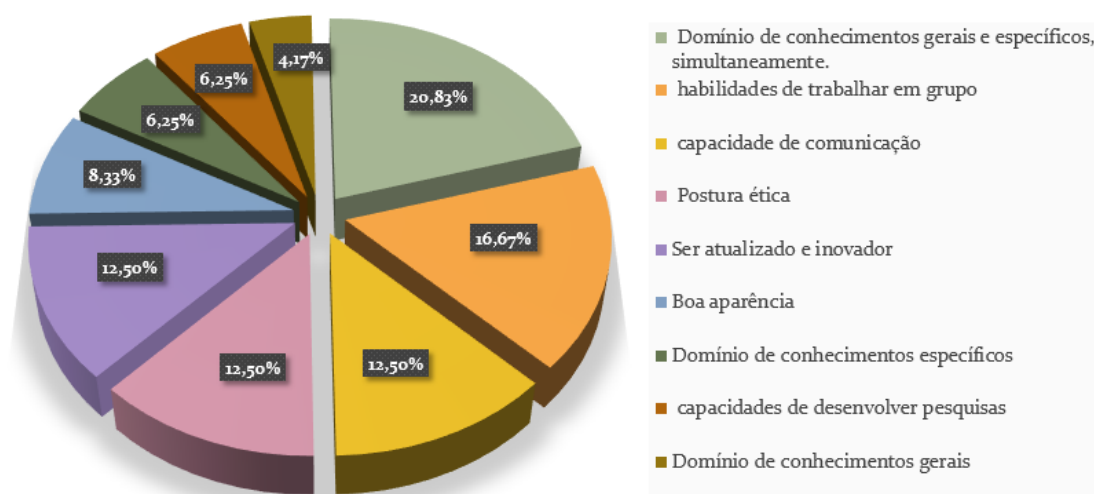
Constatou-se que 80% indicou que a ênfase central do Curso é, simultaneamente, a formação para o trabalho e para a continuidade dos estudos, fato enfatizado na proposta da escola do trabalho idealizado por Pistrak (2000), que apontava a necessidade de se construir uma nova escola centrada na atividade produtiva, ou seja, no trabalho. O trabalho concebido do ponto de vista social, possibilitando ao aluno as ferramentas necessárias para compreensão da

realidade e a apropriação da ciência, do trabalho e de sua organização, incluindo, portanto, simultaneamente, a formação para o trabalho e para continuidade dos estudos. Contudo, é necessário refletir o fato de que 20% dos professores ainda priorizarem outras opções, negando a possibilidade da proposta de formação integrada, o que nos leva a questionar até aonde os professores conhecem de fato o currículo integrado e o ensino médio integrado.

### Com relação aos conteúdos da disciplina que os professores ministram

Constatou-se que 60% revelaram que priorizam, simultaneamente, a formação para o trabalho e para a continuidade dos estudos, fato relevante, pois a proposta de formação integrada, conforme indica Gramsci (1991), requer uma escola criadora, na qual os alunos identifiquem a relação com dinamicidade da sociedade. Por outro lado, não podemos deixar de questionarmos o fato de 40% dos professores ainda priorizarem um dos eixos do currículo: formação para a continuidade nos estudos ou formação para o trabalho. Isto nos leva a inferir que a integração vai além do que é definido legalmente. É necessário que os professores sejam formados para compreenderem que os conhecimentos gerais e profissionais são distintos apenas do ponto de vista metodológico.

### Gráfico 5: Concepção dos professores sobre aspectos do trabalhador exigidos pelo mundo do trabalho atualmente.



Com relação aos aspectos prioritários do trabalhador exigidos atualmente pelo mundo do trabalho, constatou-se que 20,8% apontam, simultaneamente, o domínio de conhecimentos gerais e específicos como o mais exigido, seguido dos seguintes percentuais: capacidade de

comunicação, 16,67%; capacidade de comunicação, postura ética, ser atualizado e inovador, 12,50%; boa aparência, 8,33%; domínio de conhecimentos específicos e capacidade de desenvolver pesquisa, 6,25% e domínio de conhecimentos gerais, 4,17%. São elementos-chave construídos na escola, através dos diferentes conhecimentos que lá são tratados e que os professores, como um dos responsáveis desse processo, podem fazer acontecer, já que nada é dado, tudo é construído.

Aqui, faz-se necessário apontar Gramsci (1978, p.136): é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” – mas pela sua função: a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigente ou enquanto trabalhadores. Logo, o sistema escolar desempenha o seu papel excludente, preparando apenas os melhores para os postos de trabalho disponíveis no mercado, cada vez em menor número, confirmando que o domínio dos conhecimentos gerais e específicos é indispensável para o mundo do trabalho, conforme apontaram os professores questionados.

Contudo, Kuenzer (2008) sinaliza que, do ponto de vista dos trabalhadores, essa transferência assume feições perversas, uma vez que,

{...} para os que vivem do trabalho, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades, instrumentais e cognitivas, imediatamente vinculadas ao exercício de atividades produtivas, ou seja, ao mundo do trabalho, é condição não só de existência, mas também da própria permanência no sistema de ensino, na maioria das vezes viabilizada pelo ingresso no mercado de trabalho. (2008, p. 41)

Assim, a escola que deveria ser o espaço de socialização dos conhecimentos exigidos pelo mundo, não o faz. Esse domínio do conhecimento geral e específico, passa a ser monopólio de uma pequena parcela da população que, não por coincidência, conseguiu ultrapassar a barreira da seletividade. Esses conteúdos deveriam ser democratizados para toda a população, uma vez que são requisitos mínimos para a participação competente em uma sociedade que cada vez mais incorpora ciência e tecnologia e os professores, como mediadores deste processo, devem, a partir do conteúdo que trabalham, possibilitar aos alunos a incorporação desta realidade.

**Quais os fatores da prática docente que têm facilitado a integração dos conteúdos no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**

Com relação à opinião dos professores referentes aos conteúdos que facilitam a integração no curso em questão, constatou-se que 60% apontaram o domínio da disciplina, de conhecimentos gerais, atividades extraclasse e o uso de laboratório como os mais relevantes. Percebe-se, portanto, que os professores devem não somente dominar seus conteúdos, como também saber trabalhar de forma inter ou transdisciplinar, envolvendo os diferentes saberes selecionados a partir da prática social, visando possibilitar aos alunos a condição do efetivo processo de aprendizado, onde, na mediação do ensino, sejamos todos aprendizes.

Esta deve ser a prática do ensino integrado, conforme pontua Gramsci ao fazer a crítica à escola burguesa italiana, que via na realidade escolar italiana um caráter eminentemente dual, ou seja, realidades distintas para públicos distintos. De um lado, formavam-se especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, formavam-se técnicos (instrumental e prático). Esta realidade não se distancia muito da nossa e, em função disso, o professor não pode se distanciar da prática que facilite a integração dos conhecimentos num todo sincronizado, desenhando, portanto, as condições reais e concretas para a efetivação de um ensino integrado e real.

No entanto, 30% dos professores nem sequer responderam a questão, o que nos faz repensar a nossa prática, quando nem mesmo o sujeito que pratica consegue perceber o que facilita o seu trabalho, enquanto 10% só consegue perceber que as práticas não se efetivam por falta de condições.

É pertinente repetir o que já fora falado anteriormente: nada é dado. Tudo é construído nas relações sociais.

### **Foi perguntado aos professores quais os fatores da prática docente que dificultam a integração no curso Técnico em Informática Integrado**

Em relação aos fatores da prática docente que dificultam a integração dos conteúdos, 70% dos professores apontam a falta de planejamento integrado e falta de recursos tecnológicos como os elementos que mais dificultam a prática do professor quanto a integração dos conteúdos.

Para ensinar, é necessário que ao menos as condições mínimas sejam dadas. Isto é real para qualquer disciplina. Neste sentido, aponta Kuenzer (2007), não há de se tomar de desânimo, mas buscar o avanço possível, em face dos recursos disponíveis, da escola concreta com suas possibilidades e limitações, na contramão da exclusão. Não existe uma escola ideal, assim como também não existe uma prática ideal. Existem realidades distintas que requerem posições diferenciadas e, em função disto, as dificuldades sempre iram existir, já que a escola

é um reflexo do seu meio e o resultado da sociedade em que está inserida, portanto, a escola ideal ainda é a escola real.

### **O Campus Monte Castelo possui equipamentos/recursos suficientes para desenvolver um trabalho de qualidade no curso Técnico em Informática Integrado**

Em relação às condições de infraestrutura no que se refere aos equipamentos e recursos para desenvolver um trabalho de qualidade no curso pesquisado, dos dez professores pesquisados, 70% afirmam que existe uma carência generalizada de equipamentos/recursos, além de laboratórios, o que compromete a qualidade do trabalho; 20% não responderam e 10% afirmam que os equipamentos/recursos são suficientes para desenvolver um trabalho de qualidade, além da disponibilidade de vários laboratórios para serem usados.

Nas condições materiais e sociais da escola, os professores enfrentam desafios para a construção de sua própria existência humana e social, nelas incluídas as atividades que desenvolvem no processo de trabalho docente. Como essa escola não está dissociada da sociedade da qual faz parte, não se pode dela falar de forma isolada. Profundas mudanças sociais ocorreram e continuam acontecendo, como já apontamos em itens anteriores, principalmente em decorrência de novas configurações assumidas pelo capitalismo, trazendo grandes transformações para a educação, em especial para a educação profissional, onde se insere o nosso objeto de investigação: o Ensino Médio Integrado.

Os Institutos Federais, em específico o IFMA Campus São Luís Monte Castelo, nosso objeto de estudo, em função de vários fatores, inclusive em relação aos laboratórios, onde a maioria está em péssimas condições de uso, e a falta dos recursos tecnológicos, estão comprometendo sobremaneira o nosso trabalho, ocasionando um descontentamento acentuado entre os professores e, conseqüentemente, comprometendo a qualidade dos trabalhos prestados aos alunos. Faz-se necessário que a direção tome providências urgentes para que se solucionem estes problemas.

#### **4.1.1.2 Percepção dos alunos**

##### **O que é o Ensino Médio Integrado?**

Aos alunos, o primeiro questionamento foi referente ao conhecimento do que é o ensino médio integrado, onde constatamos que 100% dos pesquisados disseram que sim,



conforme a resposta a seguir: “é o sistema de ensino que agrega o ensino técnico profissionalizante ao ensino médio”.

Pelas respostas dos alunos (eles são do 2º e 3º ano), fica claro que eles conhecem o Ensino Médio Integrado: é aquele que agrega, que une, que consolida o técnico com o médio no mesmo currículo. Ou seja, é o ensino que possibilita aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos-tecnológico que estão postos: a ciência, como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente; a tecnologia, como mediação entre conhecimento científico e produção do real e a cultura, como a articulação entre o conjunto de representações.

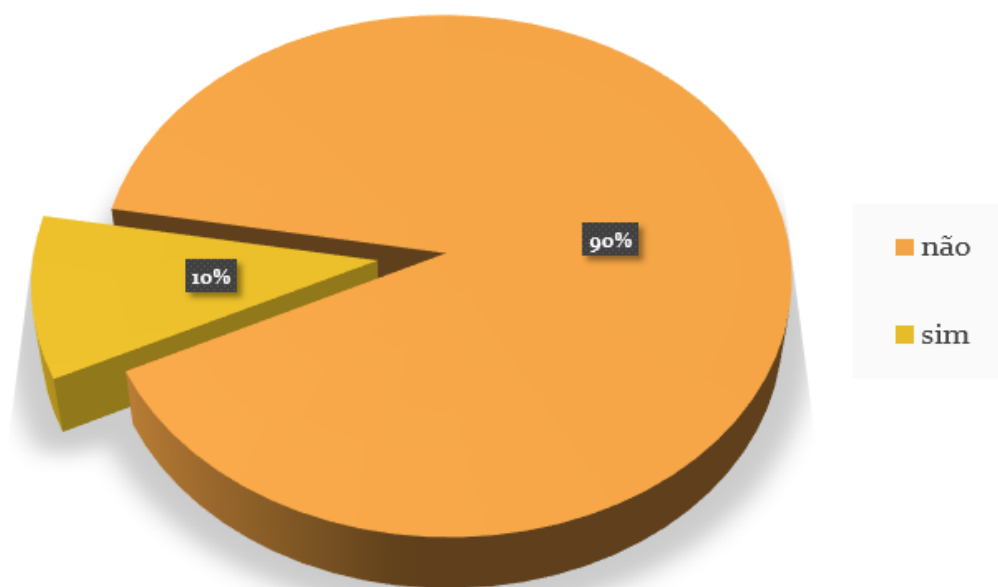
Apreender o sentido dos conteúdos de ensino, pontua Ramos (2005, p.107), implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real.

Neste sentido, questiona-se: apesar de 100% dos alunos terem dito que “sim” definindo o que é o ensino médio integrado, será que todos sabem de fato o que é o ensino médio integrado? Contudo, a perspectiva dos 100% é que alguns, de fato, ouviram falar do ensino médio integrado, mas não possuem a clareza do que seja; outros são até capazes de dar uma definição, porém, como aponta Ramos acima, a fundamentação histórica do termo, eles não têm.

É preciso compreender que o ensino integrado surge em um contexto histórico para se contrapor ao que estava posto: ao ensino burguês. Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica. (Frigotto, 2005, p.86).

Cardozo (2009) enfatiza que a tentativa de construção de uma proposta de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, objeto desta investigação, inscreve-se na especificidade da atual fase do capitalismo brasileiro e nas particularidades que marcam o embate entre os interesses dos capitalistas e os dos trabalhadores.

#### **Gráfico 6: Conhecimento dos alunos do Projeto Pedagógico do curso**



No universo pesquisado, 90% disseram não e somente 10% disseram sim. Aqui, percebe-se claramente uma contradição: 100% dos alunos afirmaram que sabiam o que era o Ensino Médio Integrado e, no entanto, 90% deste universo desconhece o Projeto do Curso. Precisamos repensar se estes alunos sabem realmente o que é o ensino médio integrado. Isto porque os alunos, apesar de estarem no 2º e 3º ano do curso e terem afirmado que têm conhecimentos sobre o ensino médio integrado, desconhecem a proposta do curso.

A formação profissional, conforme aponta Kuenzer (2005), oferecida às classes mais baixas, sempre teve um caráter de fragmentação e aligeiramento do ensino, principalmente quando se pensa no ensino técnico de nível médio, que leva a uma formação ingênua e superficial, destinadas a elas apenas funções que necessitassem do mínimo de conhecimentos possíveis. Esta é uma das discussões quanto à integração, uma formação que forneça aos seus alunos condições de desenvolvimento de sua vida em sociedade, inserção na atividade produtiva e desenvolvimento de potencialidades subjetivas. Um currículo integrado é um permanente esforço para superar as limitações do tempo, recursos materiais e humanos, característico das escolas públicas em nosso país.

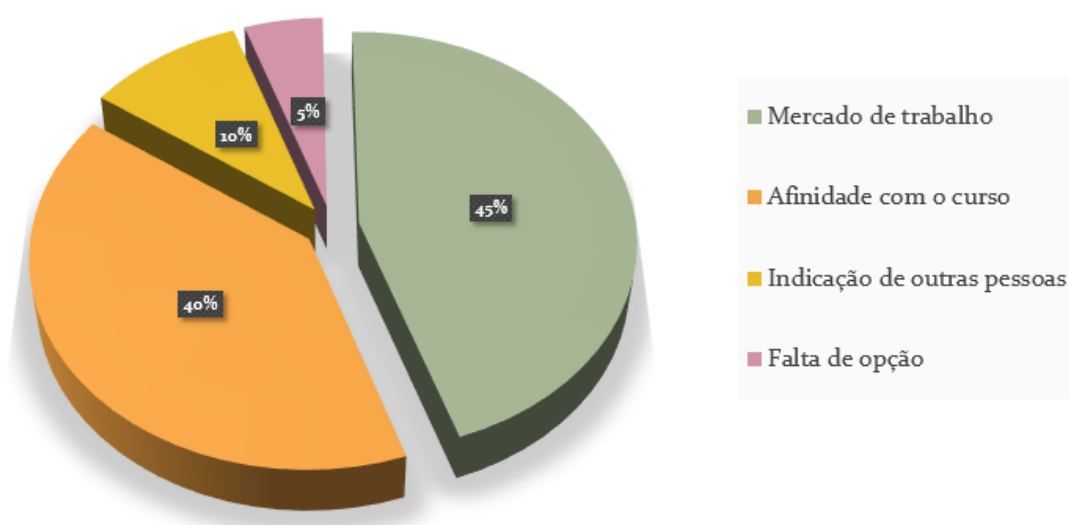
Neste sentido, faz-se necessário que estes alunos conheçam o Projeto do Curso, vejam quais seus objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular - onde deve ser vista a matriz curricular, até para entender a integração das disciplinas, conhecer as informações sobre estágio curricular, componentes curriculares por semestres, critérios de aproveitamento, avaliação, instalações e equipamentos – onde se verificam os laboratórios – corpo docente e técnico e requisitos para obtenção do diploma.

Portanto, conhecer o Ensino Médio Integrado dentro da escola que tem como referência “a formação para o trabalho” é, acima de tudo, imprescindível, como também, conhecer o curso onde se está inserido.

Conforme Kuenzer (2000, P.24), a finalidade da escola que unifica cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. Esta concepção apontada pela autora tem por base o pensamento gramsciano que aponta para a escola unitária, ou uma escola única para todos, no sentido de que todos, independentemente das condições econômicas, sociais e políticas, devem ter acesso a uma escola de qualidade, portanto, uma escola que lhes dê, acima de tudo, a condição de refletir e, portanto, transformar a si e o seu contexto de inserção.

Em relação aos motivos que levaram os alunos escolherem o curso de Informática Integrado, o gráfico a seguir revelou:

**Gráfico 7: Fatores que levaram os alunos a escolherem o Curso de Informática Integrado**

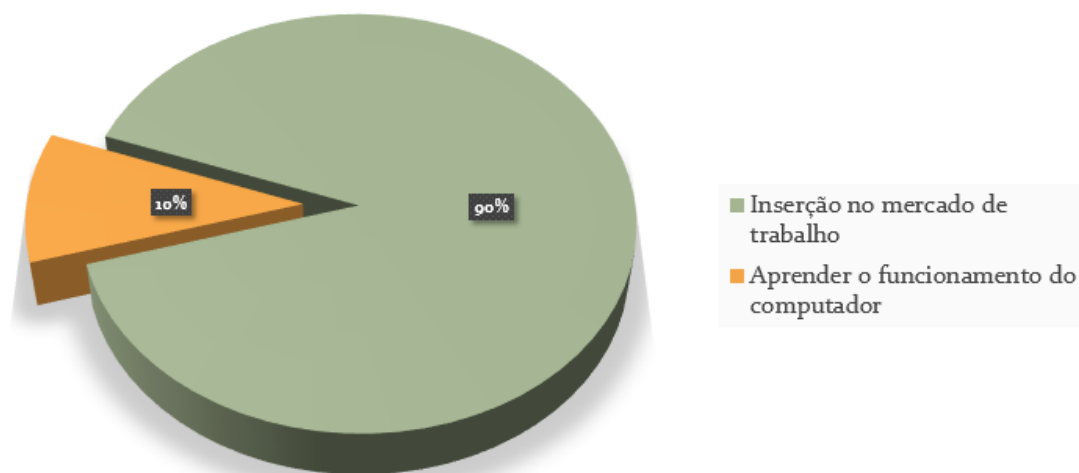


Observamos que 45% dos alunos pesquisados escolheram o Curso em função do mercado de trabalho; 40%, por terem afinidades com o curso; 10%, por indicação de outra pessoa e 5%, por falta de opção. Aqui, observa-se o porquê de os alunos escolheram o Curso Técnico em Informática Integrado.

40% dos alunos disseram ter escolhido o curso por ter afinidade com o mesmo. Questionamos, assim, se estes 40% vão terminar o curso técnico e continuar os estudos, entrando em um curso superior em Informática ou Sistema de Informação ou um curso correlato. Também no universo pesquisado, 10% escolheram o curso por indicação de outra pessoa. Será que tais alunos, que já estão cursando entre o 2º ao 3º ano, já decidiram por que continuam no Curso? Finalmente chegamos àqueles que escolheram o curso por falta de opção, equivalendo a 5%. Percebe-se que esta realidade lida com adolescente entre 16 e 17 anos e que nesta faixa etária a maioria deles não têm muita clareza do que querem nem maturidade suficiente para fazer certas escolhas, daí a importância da família em fazer o acompanhamento do filho, inclusive esclarecendo as dúvidas em relação ao que fazer a partir do Ensino Médio, que é a etapa final da Educação Básica e o que fazer depois do Ensino Médio, como também a importância da escola nessas orientações e, para esclarecimento de dúvidas, promoção de seminários, debates, discussões, enfim, promovendo todas as formas de diálogo para que o aluno não só entenda o que faz dentro da escola, mas, acima de tudo, compreenda que ele é o sujeito fundamental dentro desse espaço.

Sobre as expectativas dos alunos em relação ao curso pesquisado, as respostas foram as seguintes:

**Gráfico 8: Expectativas em relação ao curso.**



Neste universo pesquisado, 90% marcaram a inserção no mercado de trabalho e 10% indicaram aprender o funcionamento do computador.

Fica explícito que os alunos do curso escolheram e colocaram suas expectativas em função do mercado de trabalho. É um curso novo, inovador, promissor. Nada mais justo pesar na inserção do mercado de trabalho. Contudo, o que não se pode perder de vista é que a educação profissional não forma só para o trabalho, também possibilita a continuidade nos estudos e, como a investigação é sobre o ensino integrado, nada mais justo imaginar outras possibilidades.

O perfil profissional de conclusão do curso em questão elenca algumas atividades que o aluno estará apto a realizar após sua formação: identificar o funcionamento e relacionamento de computadores e seus periféricos; analisar e operar os serviços e funções de sistemas operacionais; organizar, coletar e documentar informações sobre o desenvolvimento de software; desenvolver programas de computador segundo as especificações e paradigmas da lógica e das linguagens de programação; executar manutenção de programas de computador implantados, dentre outros. Só não se pode perder de vista que, mesmo que a inserção no mercado de trabalho não seja tão imediata para todos os concludentes, estes têm mais possibilidade do que aqueles que não possuem, ainda, um curso técnico.

Kuenzer (2007) aponta que as pesquisas recentes sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais com vistas à compreensão do novo princípio educativo para subsidiar a elaboração de um novo projeto pedagógico,

{...} que seja orgânico às demandas dos trabalhadores e excluídos, têm apontado para a necessidade de seleção e organização dos conteúdos a partir dos seguintes eixos, separados para fins didáticos, mas que deveriam ser tratados de forma articulados: conhecimentos científicos e tecnológicos que estão presentes no trabalho e nas relações sociais, tratadas em suas dimensões epistemológicas e históricas: conhecimento sobre as diferentes formas de linguagens e comunicação; conhecimentos sócio-históricos, inclusive os relativos às novas formas de organização e gestão do trabalho e da sociedade {...} (KUENZER, 2007, p.70).

Fica claro, a partir o que foi exposto, que a formação integrada não deve se limitar à dimensão técnica operacional, ou seja, visar apenas a inserção no mercado de trabalho, mas a compreensão histórica do processo de produção e de suas contradições no contexto da sociedade capitalista, ou seja, nos processos científicos, tecnológicos e culturais. É esta realidade que propusemos desnudar a partir da presente investigação.

**Para os alunos, quais os fatores que têm facilitado a integração dos conteúdos no curso**

Neste universo pesquisado, a opção “os professores com capacidade de integrar as duas áreas com clareza e precisão” ficou com 50%, enquanto 25% apontaram “a organização das disciplinas por semestres” como fator facilitador da integração e os outros 25% apontaram “ausência da integração no curso”.

Fica claro que é de fundamental importância que o professor domine os conteúdos e que saiba fazer as interconexões dos conhecimentos para que os alunos possam deles se apropriar e fazer uso, integralmente, no seu processo de aprendizagem. Para tanto, Kuenzer (2007) aponta que os conteúdos devem ser selecionados a partir dos eixos acima citados e deverão ser organizados de modo a promover:

Articulação entre os conhecimentos básicos e específicos a partir do mundo do trabalho, contemplando os conteúdos das ciências, das tecnologias e das linguagens; articulação entre os conhecimentos para o mundo do trabalho e para o mundo das relações sociais, contemplando os conteúdos demandados pela produção e pelo exercício da cidadania; articulação entre os conhecimentos do trabalho e das formas de organização e gestão do trabalho; e articulação dos diferentes atores na construção da proposta, todos os segmentos da escola devem se fazerem presentes: dirigentes, especialistas, professores, técnicos, alunos, setores organizados da sociedade civil. (KUENZER, 2007, p.71-72).

Todo este fazer é necessário, como já foi frisado acima, para que de fato a integração possa ocorrer. Não basta apenas domínio dos conteúdos por parte do professor, não basta a vontade dos alunos, nem dos especialistas, nem só da sociedade civil. O ensino integrado, para existir e, portanto, facilitar a vida de quem ensina e de quem aprende, só se concretizará quando houver de fato comunhão de todos. Contudo, não se pode perder de vista que a sociedade em que atuamos é capitalista e, portanto, os obstáculos estão postos, sendo, por isso, necessário coragem e determinação para o enfrentamento das dificuldades na tentativa da superação. Esta é uma das razões que nos instigaram a fazer tal investigação.

Também se faz importante salientar que os alunos pesquisados percebem a integração dos conteúdos de forma diferente, totalizando 50% aqueles que percebem a integração como algo real dentro do IFMA Campus São Luís Monte Castelo.

### **Quais os fatores que têm dificultado a integração dos conteúdos dentro do curso**

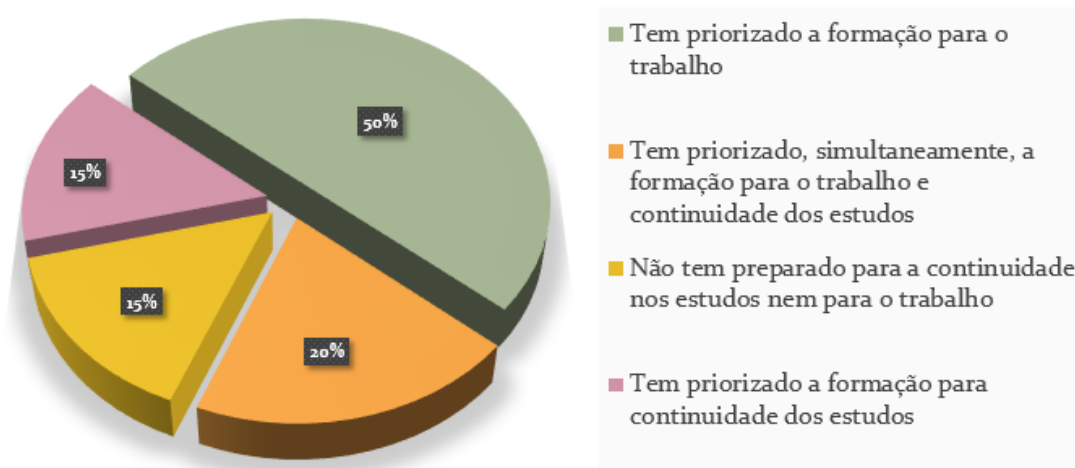
Neste universo pesquisado, 50% dos alunos elencaram a extensa carga horária como a dificuldade da integração entre os conteúdos do ensino médio e do técnico; 40% apontaram a extensa matriz curricular, o grande volume de informações e o tempo; 5% responderam que a dificuldade está nos livros adotados e 5% não responderam.

Ao se tratar das dificuldades da integração entre os conteúdos, a extensa carga horária ficou com o maior percentual, caracterizando como o maior entrave para a concretização da integração. Também, aponta-se a extensa quantidade de disciplinas uma dificultando para a integração.

O Campus São Luís Monte Castelo deve tomar providências no sentido de sanar estas dificuldades apontadas pelos alunos para facilitar a integração, já que o foco central do trabalho educacional no Campus em questão é o Ensino Médio Integrado, ou seja, os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, conforme aponta o PPP do Campus. Para tanto, é necessário que se reveja a carga horária do curso bem como sua matriz curricular, no intuito de se amenizar o problema apontado pelos alunos.

Quando questionados sobre o aspecto da formação priorizado pelo Curso, os alunos revelaram que:

**Gráfico 9: Percepções dos alunos sobre o Curso Técnico de Informática Integrado.**



Com relação às prioridades do Curso, o gráfico acima aponta que 50% escolheram a “formação para o trabalho”; 20%, “simultaneamente, a formação para o trabalho e continuidade aos estudos”; 15% afirmam que o curso “não prepara nem para o trabalho nem para a continuidade nos estudos”, enquanto 15% afirmam que “o curso prioriza a continuidade nos estudos”.

Mais uma vez nos deparamos com a visão errônea de que os cursos técnicos existem, quase que exclusivamente, para preparar para o trabalho, realidade constatada a partir da

pesquisa feita com os alunos do Curso, onde 50% priorizaram esse item, enquanto somente 20% priorizaram, simultaneamente, a formação para o trabalho e continuidade aos estudos. Precisamos repensar as respostas dos alunos nos itens anteriores quando afirmaram conhecer o ensino médio integrado. Como então explicar esta opção? É necessário que o aluno contextualize seus conhecimentos e, na concepção de Kuenzer (2007), contextualizar significa admitir que a ação de conhecer envolve uma relação entre sujeito e objeto. Através da contextualização, continua a autora, a transposição didática pode estimular o aluno a desenvolver uma relação ativa com o conhecimento, de modo a provocar aprendizagens significativas.

Conforme já discutimos anteriormente, a proposta integrada trabalha com a possibilidade de completude, onde os conhecimentos possuem suas particularidades, sem, contudo, perderem sua comunicação, e afirmar que um curso integrado prepara, em sua maioria, para o trabalho, é negar essa possibilidade. Portanto, mesmo que 20% apontem, simultaneamente, a formação para o trabalho e continuidade aos estudos, não podemos deixar de questionar o fato que está velado para os alunos e que precisamos urgentemente desfazê-lo através de palestras, discussões, debates. Inclusive estudarmos a possibilidade de convidarmos um estudioso da área para fazer uma explanação sobre os cursos integrados.

### **Qual a concepção dos alunos referente aos aspectos prioritários exigidos do trabalhador pelo mundo do trabalho**

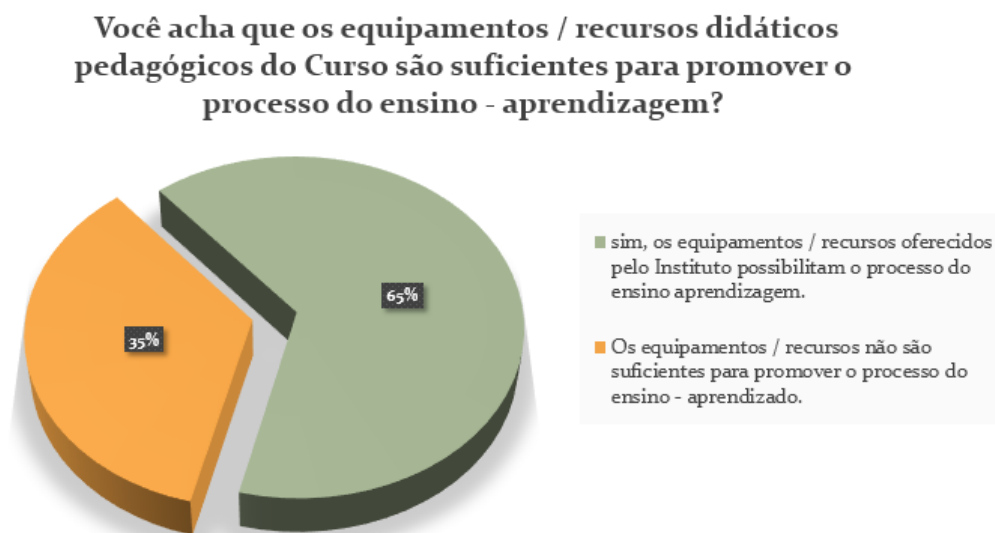
Na concepção dos alunos, os aspectos que são exigidos do trabalhador pelo mundo do trabalho foram os seguintes: capacidade de desenvolver pesquisa, com 14,6%; ser atualizado e, simultaneamente, ter o domínio dos conhecimentos gerais e específicos tiveram o mesmo peso: 13,83%; habilidade de trabalhar em grupo, 13,01%; domínio dos conhecimentos gerais e capacidade de comunicação, 10,57%; postura ética, 8,13%.

Para os alunos, definir o que é relevante para o mundo do trabalho parte da concepção do que eles entendem que seja trabalho. Quando para eles o aspecto prioritário exigido ao trabalhador pelo mundo do trabalho está centrado na capacidade de desenvolver pesquisa, com 14,6%, enquanto, simultaneamente, domínio dos conhecimentos gerais e específicos e ser atualizado ficaram com 13,83%, demonstrando o que de fato sejam para eles o trabalho.



Ao serem indagados se os equipamentos e recursos didático-pedagógicos do curso são suficientes para promover o processo de ensino aprendizagem, os alunos revelaram os seguintes dados:

**Gráfico 10: Percepção dos alunos sobre equipamentos/recursos didático-pedagógicos do Curso.**



No universo pesquisado, 65% disseram que os equipamentos/recursos possibilitam o processo do ensino aprendizagem, enquanto 35% disseram que não.

Para o aluno aprender é necessário que as condições sejam dadas. Assim, esta mesma questão foi colocada para os professores e suas respostas contradizem o que está posto pelos alunos. O próprio Campus São Luís Monte Castelo está passando por uma crise bastante complexa: faltam salas de aula, equipamentos tecnológicos, laboratórios equipados para as aulas práticas, dentre outras coisas, mas os alunos afirmam, segundo a pesquisa, que os materiais e recursos estão suficientes. Ou seja, é preciso eleger critérios de relevância para poder compreender esta resposta.

No que se refere à participação dos alunos no campo de estágio, o gráfico abaixo evidencia o seguinte:

**Gráfico 11: Participação do aluno no campo de estágio.**



Neste campo de investigação, 65% apontam que o estágio não propicia a relação teoria e prática, valorizando apenas a realização de tarefas; 30% afirmam que o estágio propicia a relação teoria e prática, possibilitando a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos e somente 10% afirmam que o estágio nem sempre tem a ver com as aulas de informática. Os 5% restantes não responderam o questionário.

Percebe-se pelos dados do gráfico 10 que o estágio de fato não está consolidando o que está proposto no Plano de Curso: “oportunizar a imersão do aluno em situações reais do mundo do trabalho, propiciando a sedimentação e vivência diária dos conhecimentos adquiridos em sala de aula”. (Conf. Plano do Curso, p.13).

Esta questão deveria responder uma das inquietações centrais da nossa pesquisa: o Ensino Médio Integrado prepara para o trabalho e para a continuação dos estudos e quais as implicações desse Ensino para a formação do trabalhador? É uma das indagações que estão inseridas nas questões norteadoras da referida pesquisa, a partir dos objetivos que nos propusemos alcançar com a investigação.

Percebe-se, portanto, a partir das outras respostas elencadas no gráfico, que a determinante advém do maior percentual e, mesmo que alguns alunos tenham apontado percentuais significativos, o 55% anula todas as outras questões, ficando claro que o estágio não tem propiciando, na visão dos alunos, a consolidação da teoria com a prática.

Quando questionamos a respeito da trajetória desejada pelos alunos após a conclusão do curso, as respostas foram as seguintes:

**Gráfico 11 O que você pretende fazer ao terminar o curso? Ele possibilitou o que você almeja?**

Observamos que 50% querem ingressar na Universidade, mas não disseram se era para continuar no mesmo curso, em nível superior, enquanto 45% responderam que querem fazer o vestibular para ingressar em outro curso, onde a maioria apontaram o curso de Medicina e Direito como os cursos escolhidos e somente 5% querem ingressar no mercado de trabalho.

Observando, com referência nestes dados, que estes alunos já cursavam o 2º e 3º ano e que estavam fazendo um curso integrado, entende-se que o percentual de alunos que quisessem ingressar no mercado de trabalho devesse ser maior, pois, a proposta do Ensino Médio Integrado é a relação dos conteúdos com o mundo do trabalho, ideia posta por Marx, Gramsci e Pistrak ao tratarem o trabalho como categoria central para a integração.

Outro ponto a ser frisado é que, dos 20 alunos analisados, 19 pretendem, ao término do curso, fazer o ENEM para ingressarem no curso superior, apontando cursos cujas áreas não têm relação com o curso de informática que estão fazendo, contrastando com respostas dadas anteriormente, quando questionados, no gráfico 9, sobre a ênfase do curso integrado, onde 50% apontaram a formação para o trabalho; quando questionados no gráfico 8 sobre as expectativas em relação ao curso integrado, em que 90% apontaram a inserção no mercado de trabalho; quando questionados no gráfico 7 sobre os fatores que os levaram a escolher o curso, onde 45% apontaram a inserção no mercado de trabalho; quando no gráfico 1 foi questionado se sabiam o que era o ensino médio integrado e 100% responderam que conheciam

Nesta perspectiva, pontuamos Ciavatta (2005), quando coloca que o Ensino Integrado “não é somente a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendem a realidade e que possam nela atuar como profissionais”. Contudo, não foi esta a realidade mostrada pelos sujeitos da pesquisa, a partir do que elencamos acima. Portanto, em nossa análise, percebemos a dificuldade dos sujeitos em compreender a dupla finalidade do Ensino Médio Integrado, formação geral e formação profissional juntas, integradas, no mesmo currículo, no sentido de uma integração que vai além de formação de técnicos, mas numa determinação unitária, de totalidade, onde os sujeitos estejam preparados para o mundo do trabalho e para continuar a vida acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador, no IFMA Campus São Luís Monte Castelo, com o objetivo de analisar a formação do trabalhador a partir do Ensino Médio Integrado, apreendendo os desafios e as perspectivas da integração entre a formação geral e a profissional, explicitando que elementos obstaculizam a concretização dessa proposta. É a partir dessa reflexão que se delineou o caminho de nossas considerações sobre esta pesquisa.

Para que pudéssemos concretizar o nosso objetivo, fizemos uma longa caminhada em meio ao quadro geral desenhado pelo que expressam os três capítulos anteriores. Neles, procurou-se destacar elementos que mostravam não só o processo de transformação pela qual passava a sociedade brasileira e os impactos na educação profissional, sobretudo o ensino integrado, mas também os resultados desses impactos no que diz respeito às transformações imposta ao trabalho e, particularmente, às novas exigências para a formação dos trabalhadores.

As falas dos sujeitos entrevistados, professores e alunos, fazem-se presentes a partir dos gráficos já expostos, onde, a partir da tabulação dos dados dos questionários aplicados, vamos responder as questões orientadoras dessa investigação.

Através da análise dos dados, pôde-se observar que a integração proposta pelo IFMA Campus São Luís Monte Castelo, a partir do Curso Técnico em Informática, representa para os alunos, principalmente, uma via para ingressar em um curso superior e dar continuidade aos estudos, preferencialmente em outros cursos como Medicina e Direito, ficando a via de ingresso para o mercado de trabalho em plano secundário.

Outro ponto evidenciado pela investigação foi a necessidade, por parte da Instituição, de oferecer aos alunos uma aproximação com o projeto do curso, como também com o projeto do Campus, para que eles tivessem clareza sobre os objetivos e finalidades para área pretendida, pois acreditamos que a falta destes conhecimentos impossibilita terem clareza da finalidade do Ensino Médio Integrado - formação geral e profissional no mesmo currículo - no sentido de uma integração não somente para formar técnicos, mas numa determinação de formação do homem completo, dentro da perspectiva unitária de ensino.

Também se faz necessário trabalhar essas questões com os professores, já que ficou evidenciado na pesquisa que a maioria desconhece a legislação que regem a formação integrada, como também desconhecem o projeto do curso em que estão trabalhando e o projeto da instituição em que estão atuando, dificultando o fazer pedagógico e o processo de aprendizagem

dos alunos, que não conseguem perceber a integração dos conteúdos, sendo esta a preocupação maior da formação integrada.

Precisamos, portanto, que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa e global da escola, que, no caso dos Institutos Federais, centra-se na formação para o trabalho e na continuidade dos estudos, quando se refere ao ensino Médio Integrado. Entretanto, observamos a dificuldade da materialização desta realidade, sendo isto um dos entraves para que se efetive a formação integrada. É preciso ter clareza que numa sociedade capitalista pensar uma educação que difere do que está posto vai trazer à tona as contradições e os conflitos inerentes a esta realidade, pois o ambiente escolar não é dissociado de contradições entre os sujeitos e o meio externo,

Percebeu-se, também, pelos questionamentos feitos aos professores, que, para efetivar qualquer processo educacional, situando a formação integrada, faz-se necessário condições reais e concretas e que estas sejam dadas, o que de fato não tem acontecido no Campus São Luís Monte Castelo. Os professores afirmam que existe uma carência generalizada de equipamentos, recursos e laboratórios, o que compromete a qualidade no processo do ensino-aprendizagem. É necessário que a instituição tenha conhecimento destes problemas e tome providências no sentido de saná-los.

Em relação à participação dos alunos no campo de estágio, participação fundamental para a consolidação dos conteúdos na prática, os resultados mostraram que o estágio não está propiciando a relação teoria e prática, comprometendo substancialmente a formação dos alunos, inclusive a condição de atuarem como futuros técnicos em informática.

Apesar de algumas lacunas, é importante salientarmos alguns pontos positivos em relação à formação profissional oferecida aos alunos por este curso integrado. Os aspectos positivos foram:

- Relação dos conteúdos técnicos com os de formação geral;
- Sequencialidade nos estudos, sendo esta na área de formação técnica;
- Preparação para o mercado de trabalho e continuidade aos estudos

Com o término desta pesquisa, percebeu-se que, apesar das lacunas, as implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador foram visíveis dentro do Curso Técnico de Informática, onde a formação para o trabalho e a continuidade nos estudos foram enfatizadas repetidas vezes pelos alunos e pelos professores. Contudo, pôde-se observar, na análise final dos dados, que a integração proposta pelo referido Campus representa para os alunos, como já frisamos acima, principalmente uma via de ingresso em curso superior para dar continuidade aos estudos, preferencialmente em outras áreas, o que já foi evidenciado em outras pesquisas

realizadas. Percebe-se, então, que a proposta de integração do referido Curso pode ser mais eficaz para a educação, se compreendido de forma coerente, onde os jovens poderão ter acesso ao domínio dos conhecimentos que possam permitir um desenvolvimento cognitivo e formativo, além de uma visão crítica da realidade que está posta, inclusive para combatê-la. No que tange à compreensão dos alunos do curso de informática do IFMA Campus São Luís Monte Castelo, ficou evidente ainda a necessidade de um melhor aperfeiçoamento e aprofundamento quanto aos objetivos do curso e sua formação.

Assim, elaboramos algumas sugestões para um melhor trabalho junto aos alunos da Instituição:

- Disponibilizar aos estudantes uma proximidade com a proposta do curso, assim permitindo a eles os conhecimentos de suas finalidades e objetivos;
- Promover debates com os alunos e professores, que possibilitem estudos sobre as bases teóricas do curso integrado;
- Possibilitar maior relação com o mundo produtivo, promovendo junto aos alunos maior participação em atividades relacionadas à área de formação.

Cabe salientar que as propostas acima são sugestões e que nem sempre podem ser possíveis de se concretizar, até mesmo por sermos cientes das dificuldades para sua aplicação e por ser esta discussão coerente no âmbito escolar, mas, sobretudo, do social sempre passível a transformações.

Portanto, é necessário frisarmos a importância e a necessidade desta articulação – trabalho e educação – como possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, se entendemos que a educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar de bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem historicamente produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformadora da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Edgar. (Org.). **Modernização produtiva e relações de trabalho**: perspectivas de políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 1997.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. (Org.). **Pós-liberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **As metamorfoses do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. 6ª ed. São Paulo; Editora Unicamp, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3ªed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 2ª Ed. Revist.Ampl. Editora Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 2.208/97. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154/2004. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Parecer Nº 39/2004. Brasília: CNE/CEB, 2004.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Parecer nº 11/2012. Brasília: CNE/CEB, 2012.

CARDOZO, M.J.P. . As transformações no sistema global do capitalismo e os impactos na política educacional brasileira. COUTINHO, A. (Org.). **Reflexões sobre as políticas educacionais no Brasil**: consensos e dissensos sobre a educação pública. São Luís, EDUFMA, 2009. P. 178-190.

CASTRO, Cláudio de Moura. O secundário: esquecido em um desvão do ensino? Textos para discussão n. 2, Brasília: MEC/INEP, 1997.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte de educação politécnica**. Cad. Saúde Pública, vol.4, nº 4, p.435-445. RJ:Out/Dez, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Educação e a crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis, RJ: 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In. LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderly (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz /EPSIV, 2006.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 2ªed.Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.



KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7ª Ed. São Paulo-SP: Editora Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia. A concepção de ensino médio e profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: KUENZER, Acácia (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, 41-48, 1978.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

MANFREDI, Silvia M. A educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortês, 2002.

MORAES, C.M. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. IN. **Educação & Sociedade**. N.80, 2002, Campinas: CEDES, p.12-24.

\_\_\_\_\_. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C.J. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Ensino médio integrado. Boletim, n.7, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, maio/junho 2006.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: editora Moraes, 1992.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In. LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Orgs.). **Fundamentos da educação escola do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSIV, 2006.

PISTRACK, E. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

**PLANO DO CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**, São Luís – MA, Campus Monte Castelo, 2012.

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CAMPUS SÃO LUÍS MONTE CASTELO**, São Luís – MA, 2010.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. TADEU DA SILVA, Tomaz (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões crítica. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

## **APÊNDICES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO DE EDUCAÇÃO

**Caro(a) professor(a)**

O presente questionário faz parte da dissertação de Mestrado em Educação que tem como temática “**Implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA – Campus Monte Castelo**” e visa à coleta de dados para **analisarmos o Ensino Médio Integrado em Informática**, a partir das propostas de integração entre educação geral e profissional.

Solicitamos sua colaboração e compreensão para que possamos concluir o presente projeto de pesquisa.

Obrigada pela sua colaboração.

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- a) Sexo: ☐ Masculino      ☐ Feminino
- b) Formação:
- ☐ Graduação      ☐ Especialização
- ☐ Mestrado      ☐ Doutorado      ☐ Pós-Doutorado
- c) Turno de Trabalho:
- ☐ Matutino      ☐ Vespertino      ☐ Noturno
- d) Tempo de trabalho na Instituição? .....
- e) Qual(is) disciplina(s) leciona? .....
- g) É contratado, só 40 horas ou dedicação exclusiva? .....

**II. QUESTÕES**

1) Marque os documentos normativos do Ensino Médio e Educação Profissional que você conhece.

- ☐ LDB Nacional – Lei 9394/96.
- ☐ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- ☐ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.
- ☐ Decreto nº. 5154/2004.
- ☐ Outros. Quais?.....
- ☐ Não conheço nenhum.

2) Você conhece o PPP e as Diretrizes Gerais para o ensino do IFMA-Campus Monte Castelo?

( ) Sim ( ) Não

3) Qual a sua concepção de Currículo Integrado?

.....

4) Qual a sua concepção de Ensino Médio Integrado?

.....

5) Na sua opinião, o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio desenvolvido no IFMA Campus Monte Castelo tem dado ênfase à:

( ) Formação para o trabalho.

( ) Formação para continuidade nos estudos.

( ) Tem possibilitado, simultaneamente, a formação para o trabalho e continuidade nos estudos.

( ) Não forma nem para o trabalho nem para continuar estudando.

( ) Outras opções.

Especifique.....

6) Com relação aos conteúdos da disciplina que você ministra você avalia que, primordialmente:

( ) Tem priorizado a formação para continuidade aos estudos.

( ) Tem priorizado a formação para o trabalho.

( ) Tem possibilitado, simultaneamente, a formação para o trabalho e continuidade nos estudos.

7) Na sua concepção, que aspectos do trabalhador são exigidos pelo mundo do trabalho atualmente? Enumere-os por ordem de prioridade.

( ) Domínio de conhecimentos gerais.

( ) Domínio de conhecimentos específicos.

( ) Domínio de conhecimentos gerais e específicos, simultaneamente.

( ) Habilidade trabalhar em grupo.

( ) Capacidade de desenvolver pesquisas.

( ) Ser atualizado e inovador.

( ) Capacidade de comunicação.

( ) Postura ética.

( ) Boa aparência.

( ) Outros. Quais?.....

8) Na sua leitura, quais os fatores da prática docente que têm facilitado a integração entre os conhecimentos da educação profissional com o ensino médio no Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio?

.....

9) Na sua concepção, qual(ais) o(s) fatores da prática docente que têm dificultado a integração entre os conhecimentos da educação profissional e o ensino médio no Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio?

.....

10) Você acha que o IFMA – Campus Monte Castelo possui os equipamentos/recursos suficientes para se desenvolver um trabalho de qualidade no Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio?

(   ) Sim                                      (   ) Não

Se SIM

Explique.....

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO DE EDUCAÇÃO

**Caro(a) Aluno(a)**

O presente questionário faz parte da dissertação de Mestrado em Educação que tem como temática “**Implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA – Monte Castelo**” e visa à coleta de dados para **analisarmos o Ensino Médio Integrado em Informática**, a partir das propostas de integração entre a educação geral e profissional.

Solicitamos sua colaboração e compreensão para que possamos concluir o presente projeto de pesquisa.

Obrigada pela sua colaboração.

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- a) Sexo: ( ) Masculino      ( ) Feminino
- b) Turno que estuda:
- ( ) Matutino      ( ) Vespertino      ( ) Noturno
- ( ) Alternando matutino vespertino ou vice-versa

**II. QUESTÕES**

1) Você sabe o que é o Ensino Médio Integrado?

- ( ) Sim      ( ) Não

Se SIM, explique com suas palavras.....

2) Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso?

- ( ) Sim      ( ) Não

Se SIM, como.....

3) Por que você escolheu este Curso?

4) Quais as expectativas em relação ao Curso?

5) Na sua opinião, qual(ais) o(s) fatores que têm facilitado a integração entre os conhecimentos da educação profissional com o ensino médio no Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio?

.....

6) Na sua concepção, qual(ais) o(s) fatores que têm dificultado a integração entre os conhecimentos da educação profissional com o ensino médio no Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio?

.....

7) Com relação ao Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio você considera que:

- ( ) Tem priorizado a formação para continuidade aos estudos.
- ( ) Tem priorizado a formação para o trabalho.
- ( ) Tem possibilitado, simultaneamente, a formação para o trabalho e continuidade nos estudos.
- ( ) Não tem preparado para continuidade nos estudos, nem para o trabalho.

8) Na sua concepção, que aspectos do trabalhador são exigidos pelo mundo do trabalho atualmente? Enumere-os por ordem de prioridade.

- ( ) Domínio de conhecimentos gerais.
- ( ) Domínio de conhecimentos específicos.
- ( ) Domínio de conhecimentos gerais e específicos, simultaneamente.
- ( ) Habilidade trabalhar em grupo.
- ( ) Capacidade de desenvolver pesquisas.
- ( ) Ser atualizado e inovador.
- ( ) Capacidade de comunicação.
- ( ) Postura ética.
- ( ) Boa aparência.
- ( ) Outros. Quais?

9) Você acha que os equipamentos/recursos didático-pedagógicos do Curso são suficientes para promover o processo do ensino-aprendizagem?

- ( ) Sim
- ( ) Não

Se SIM explique..... Se NÃO, por que.....

10) Se você está no campo de estágio, marque o que corresponder ao mesmo.

- ( ) Propicia a relação teoria e prática possibilitando a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no curso.
- ( ) Não propicia a relação teoria e prática, valorizando apenas a realização de tarefas
- ( ) Outros. Comente.

11) O que você pretende ao terminar o curso? Ele possibilita o que você almeja?



## **ANEXOS**



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.**

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

**DECRETA:**

Art. 1º A educação profissional, prevista no [art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o

trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no [§ 2º do art. 36](#), [art. 40](#) e [parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996](#), será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

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

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o [inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996](#), e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o [Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997](#).

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.7.2004