

# ENSINO MÉDIO (DES)INTEGRADO

## HISTÓRIA, FUNDAMENTOS, POLÍTICAS E PLANEJAMENTO CURRICULAR

Daniella de Souza Bezerra

**IFRN**  
Editora

**Daniella de Souza Bezerra**

**ENSINO MÉDIO (DES)INTEGRADO  
HISTÓRIA, FUNDAMENTOS, POLÍTICAS E  
PLANEJAMENTO CURRICULAR**

**IFRN**  
*Editora* ■■■■■

**NATAL, 2013**

Presidenta da República **Dilma Rousseff**  
Ministro da Educação **Henrique Paim**  
Secretário de Educação Profissional  
e Tecnológica **Marco Antonio de Oliveira**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
do Rio Grande do Norte**

Reitor **Belchior de Oliveira Rocha**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **José Yvan Pereira Leite**  
Coordenador da Editora do IFRN **Paulo Pereira da Silva**  
Conselho Editorial **Samir Cristino de Souza (Presidente)**  
**André Luiz Calado de Araújo**  
**Dante Henrique Moura**  
**Jerônimo Pereira dos Santos**  
**José Yvan Pereira Leite**  
**Valdenildo Pedro da Silva**

Todos os direitos reservados

FICHA CATALOGRÁFICA  
Catalogação na Fonte  
Biblioteca IFRN – Campus Apodi

B574e Bezerra, Daniella de Souza.  
Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e  
planejamento curricular / Daniella de Souza Bezerra -- Natal (RN),  
2013.  
124p. : il.

ISBN: 978-85-8333-022-6  
1. Ensino Médio Integrado. 2. História. 3. Políticas Públicas.  
I. Título.

CDU: 373.5:6

**DIAGRAMAÇÃO E CAPA**

Charles Bamam Medeiros de Souza

**REVISÃO LINGUÍSTICA**

Arlete Alves de Oliveira

**CONTATOS**

Editora do IFRN

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300  
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763  
Email: editora@ifrn.edu.br

# AGRADECIMENTO

Este livro, por ter tido suas sementes cultivadas na minha tese de doutorado, devota sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic, pela criteriosa, pontual e dedicada supervisão; ao acolhimento da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em especial, à linha de pesquisa Linguagem e Educação; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro concedido; ao Instituto Federal de Goiás, pelo apoio e incentivo à capacitação; e, obviamente, à minha família, principalmente, ao meu esposo, Leandro, e à minha mãe, Maria Lúcia, pelo suporte logístico e parceiro.

# DEDICATÓRIA

Das preciosas, a pérola

Das flores, a margarida

Das torres, a alta

Da luz, a filha de Daniella e Leandro:

Magalli, a quem dedico este livro.

# APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Daniella de Souza Bezerra é uma jovem das letras... Seja para aprender seja para ensinar. O seu tempo é o tempo presente, urgente, completo, perfeito... Em 2001 iniciou, na Universidade Estadual de Goiás o curso de graduação em Letras-Português/Inglês... E o seu tempo presente, urgente, completo, em apenas 8 anos a levou para a Especialização em Docência no Ensino de Língua e Literatura, na UEG; para o casamento, para o Mestrado em Linguística Aplicada, na UNB; para a opção profissional no IFG; para o Doutorado em Educação na USP, para a maternidade, para o estágio Pós-Doutoral pelo PNPD/CAPES em 2014... O seu tempo da perfeição abre agora um novo espaço – o coroamento de todo o empenho na produção de um trabalho de qualidade: a publicação.

Daniella é também uma jovem dos desafios, pois atuar em uma instituição tecnológica é superar a cada aula o desafio de, por exemplo, atuar de manhã com jovens do ensino médio integrado; à tarde com alunos da pós-graduação e à noite com alunos da Educação de Jovens e Adultos. É orientar com a mesma competência e compromisso um bolsista Pibic – Ensino Médio e uma dissertação de mestrado.

Mas não é só esta a Daniella que aqui apresentamos. A jovem das letras traz o debate teórico nesta obra, repleto de leveza, assegurado pelo o jogo das palavras, dos prefixos, das expressões que “nascem” e “crescem” e se explicam. Um texto envolvente, com o rigor teórico que uma análise marxista exige, mas com a leveza que os poetas sabem representar.

Vinícius de Moraes disse certa vez que “A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”. Inspirada talvez pelos poetas que tantos encontros descreveram, Daniella traz a arte do encontro desvendando os tantos desencontros no caminho percorrido por ela entre trabalho / educação / escola / currículo.

E, ouvindo Artur da Távola quando afirmou que “É a experiência

de desencontros que ensina o valor dos raros encontros que a vida permite” que estabelecemos este encontro com Daniella de Souza Bezerra que é raro porque é único e é pleno porque a vida permite.

Luciene Lima de Assis Pires <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>É doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás e docente do Instituto Federal de Goiás- câmpus Jataí, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática.

# PREFÁCIO

Esta obra, fruto da produção acadêmica da pesquisadora Daniella de Souza Bezerra, tem como objeto de estudo a educação profissional investigada desde o referencial teórico-metodológico do campo trabalho e educação, o materialismo histórico-dialético. O texto é instigante. Em seus capítulos entrelaçados abrange discussões sobre as relações entre trabalho e educação, com foco na educação profissional e em suas interfaces com a educação básica, especialmente, com o ensino médio.

Analisar as múltiplas e intrincadas interrelações entre trabalho e educação exige dos pesquisadores desse campo um olhar mais cuidadoso, demonstrado pela autora. Considerando esse imbricamento entre trabalho e educação é fundamental investigar como ele ocorre na sociedade capitalista, na qual a dimensão ontológica ou ontocriativa do trabalho foi subsumida a uma única face da sua dimensão histórica: trabalho restrito a emprego, o que reduz seu conceito à relação de compra e venda da força de trabalho por meio de um contrato (assimétrico).

Nesse contexto, educar se confunde com formar para o mercado de trabalho. Além disso, na fase atual de hegemonia neoliberal, se desvanece o antes anunciado pleno emprego, pois não faz parte dessa racionalidade. Em seu lugar forja-se o conceito de empregabilidade, pois, já que, naturalmente, não há emprego para todos, cabe a cada indivíduo tornar-se empregável, o mais empregável possível, para poder competir com os demais e chegar à frente na luta pelo emprego, que é cada vez mais precarizado, via subcontratações e subempregos a tempo, continuamente, parcial. Mesmo com todo esse esforço para tornar-se empregável não há como garantir o emprego, portanto, o indivíduo tem que ser empreendedor. Nesse sentido, empreendedorismo é a palavra de ordem na sociedade da hegemonia do capital.

Assim, desde a perspectiva crítica, para além de compreender essas relações no modo capitalista de produção, é fundamental produzir



conhecimentos que contribuam para o fortalecimento do trabalho, assumindo-o em sua dimensão ontológica, ou seja, como sendo as relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza no sentido de transformá-la para alterar as condições naturais em vista da melhoria coletiva da qualidade da vida de homens e mulheres e, dessa forma, construir e transformar a própria história humana. É sobre uma concepção de formação humana fundamentada no princípio educativo do trabalho que trata esta obra.

Dessa forma, o capítulo inicial cumpre a função de situar o leitor no campo da educação profissional por meio de uma retrospectiva histórica. Discute, historicamente, trabalho e educação profissional desde o Brasil Colônia até os dias atuais.

Nas duas últimas seções desse capítulo, a autora aprofunda a análise acerca das relações entre o ensino médio e a educação profissional a partir da década de 1990. Guiada por autores marxistas e gramscianos analisa a versão inicial da atual LDB, a reforma da educação profissional promovida pelo Decreto nº 2.208/1997 e suas implicações para o ensino médio e para a educação profissional. Nesse esforço de análise, desvela as marcas de um Estado afiançador da consolidação de um capitalismo dependente, comprometido com os interesses burgueses, no qual a política e a gestão da formação da classe trabalhadora, vêm sendo ao longo da história entregues aos homens de negócios, aos detentores do capital.

Ainda discute, no contexto do início dos anos 2000, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004, o qual anuncia a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional.

No segundo capítulo, a partir de Marx (e Engels), Gramsci e de outros autores que com eles dialogam, a autora se dedica a discutir as concepções e os fundamentos da omnilateralidade, da politécnica e da escola unitária, os quais estão na base de sustentação teórico-conceitual da proposta do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (EMI). O capítulo ainda sinaliza alguns desentendimentos da produção acadêmica acerca do EMI enquanto possibilidade concreta de travessia em direção à formação omnilateral com a gestão e com as políticas públicas do campo da educação profissional e do ensino médio.

O terceiro capítulo aprofunda a análise sobre os desencontros sinalizados ao final do capítulo 2. Assim, o texto, tendo como referência o pensamento marxista, analisa criticamente as atuais diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM) e para a educação profissional (DCNEP). Evidencia-se que enquanto as DCNEM se aproximam da perspectiva da formação humana integral ou omnilateral as DCNEP apontam em direção contrária, ou seja, para a subsunção da formação humana aos interesses do capital, reforçando a dualidade educacional nessa fase crucial da educação escolar.

Finalmente, o Capítulo 4 traz a discussão sobre o EMI para o interior da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFECT).

Sempre orientada pelo pensamento marxista, a autora coteja a materialização do EMI no âmbito da RFECT, considerando o planejamento educacional no âmbito dos Institutos Federais, a partir das categorias Organização Curricular, Matriz Curricular, Plano de Curso e Objetivos dos Cursos.

O capítulo traz uma vasta e profunda contribuição sobre a implementação do EMI no âmbito da RFECT. São mais de 20 cursos estudados, os quais são distribuídos pelas regiões Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul do país. O capítulo problematiza os documentos institucionais à luz da produção acadêmica sobre as concepções e os fundamentos do EMI, na perspectiva da formação humana integral.

Diante do exposto, a obra se reveste de dupla importância: a discussão teórico-conceitual sobre a educação profissional, em especial, acerca da integração entre o ensino médio e a educação profissional e seu significado para a formação da classe trabalhadora em uma perspectiva emancipatória; ao mesmo tempo, a análise sobre os embates, os entraves, os avanços e os limites no processo de implementação dessa concepção formativa, notadamente em instituições da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A todos/as uma excelente leitura  
Dante Henrique Moura  
Natal, março de 2013.

# SUMÁRIO

---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>13</b> |
| <br>   |           |
| CAPÍTULO 1   |           |
| <b>(DES)ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA<br/>HISTÓRIA DO BRASIL</b>      | <b>16</b> |
| 1.1 BRASIL COLÔNIA   | 16        |
| 1.2 BRASIL IMPÉRIO   | 18        |
| 1.3 BRASIL REPÚBLICA   | 20        |
| 1.3.1 ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) E O DEC. N° 2.208/97                            | 28        |
| 1.3.2 ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) E O DEC. N° 5.154/2004                          | 34        |
| <br>   |           |
| CAPÍTULO 2   |           |
| <b>ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) E SEUS FUNDAMENTOS</b>                             | <b>36</b> |
| 2.1 EM MARX: A EDUCAÇÃO OMNILATERAL E POLITÉCNICA                              | 32        |
| 2.2 EM GRAMSCI: A PROPOSTA DE ESCOLA COMUM, ÚNICA E<br>DESINTERESSADA          | 40        |
| 2.3 DA TRÍADE MARXISTA-GRAMSCIANA À PROPOSTA DE<br>ENSINO MÉDIO INTEGRADO      | 48        |
| <br>   |           |
| CAPÍTULO 3   |           |
| <b>ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) E POLÍTICAS CURRICULARES</b>                       | <b>55</b> |
| 3.1 AS NOVAS DCNEM E A EDUCAÇÃO MARXISTA                                       | 55        |
| 3.1.1 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO  | 62        |
| 3.2 AS NOVAS DCNEP E A EDUCAÇÃO MARXISTA                                       | 69        |
| 3.2.1 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO (INTEGRADO)                                  | 76        |
| 3.3 POLÍTICAS CURRICULARES E O ENSINO MÉDIO (INTEGRADO):<br>DUALIDADES EM FOCO | 80        |

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 4  |     |
| <b>O ENSINO MÉDIO (DES)INTEGRADO NO PLANEJAMENTO DE INSTITUTOS FEDERAIS</b> | 89  |
| 4.1 - EDUCAÇÃO MARXISTA E AS MATRIZES CURRICULARES                          | 92  |
| 4.2 A EDUCAÇÃO MARXISTA E OS PLANOS DE CURSO                                | 96  |
| 4.2.1 OS PLANOS DE CURSOS E SEUS OBJETIVOS                                  | 97  |
| 4.3.2 OS PLANOS DE CURSOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR                          | 104 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | 112 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | 116 |
| <b>ANEXOS</b>   | 126 |



## INTRODUÇÃO

A partir de 2009, em face da exponencial expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a maioria dos então Centros Federais de Educação Tecnológica aceitaram uma nova proposta de institucionalização que lhes conferiram autonomia administrativa, financeira e pedagógica, equiparando-se, portanto, às universidades federais, mas diferenciando-se delas pela atuação vertical que parte da educação básica e vai até a educação superior.

A expansão da RFEPCT tem, a partir de 2002, demandando recursos humanos para atuarem nos seus diversos níveis e modalidades de educação. Para se ter ideia da expansão, é oportuno pontuar que até 2012, havia 140 escolas técnicas no país; em 2010; já eram 354 câmpus, e em 2014, a expansão se completará com 562 câmpus. Em outras palavras, em pouco mais de dez anos a RFEPCT aumentará 422 câmpus, o que contribuirá com a geração de 600 mil vagas de escolarização bem como com oportunidades de trabalho para diversas pessoas que almejam serem servidores federais.

Não obstante o enorme investimento em infraestrutura, milhares servidores, principalmente docentes, gestores e administrativos diretamente ligados ao setor acadêmico, tem apresentado dificuldades em lidar com algumas das especificidades dos cursos ofertados pelas instituições que pertencem a RFEPCT. Dentre elas, este livro se ocupa de uma das formas de oferta prioritária dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), qual seja, o ensino médio integrado, contemplando, principalmente, a modalidade regular.

Segundo o Art.7 da lei de criação dos IFs, Lei nº 11.892, os IFs deverão garantir 50% de suas vagas para “ministrar educação técnica de nível médio, *preferencialmente na forma de cursos integrados*”. Como professora da RFEPCT, tenho visto e ouvido em serviço bem como em eventos científicos, o desconforto dos professores de áreas técnicas, professores de formação geral, gestores e demais servidores ligados ao setor acadêmico em atuar no ensino médio integrado. Tendo em vista que investimentos não estão sendo feitos na capacitação do quadro docente e administrativo, a forma de articulação do ensino médio com a educação profissional técnica de forma integrada tem, na verdade, ocorrido de forma justaposta. De um lado, têm-se os professores da área técnica e de outro os professores de formação geral. O sentido de impotência de todos aumenta quando observarmos a lacuna no mercado editorial de livros que possam orientar a comunidade acadêmica sobre o que seja o ensino médio integrado.

Nessa direção, o presente livro se constitui enquanto um convite aos professores, gestores, demais servidores da RFEPCT, estudantes e educadores de modo geral para entenderem como a especificidade da forma integrada de ensino médio com a educação profissional técnica deveria ser equacionada pelas instituições que optaram/em pela oferta da forma de ensino médio integrado à educação profissional técnica.

Ao longo dos capítulos, será possível entender sobre:

1) a dualidade histórica entre Educação e Trabalho no Brasil e o porquê que o ensino médio integrado à educação profissional, doravante ensino médio integrado, se configura como a forma de ensino médio que melhor atende aos filhos dos trabalhadores brasileiros, uma vez que eles não podem se dar ao luxo de entrar no mundo do trabalho após a conclusão do ensino superior.

2) os princípios almejados pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho para o ensino médio (integrado à educação profissional técnica) e o porquê que uma educação politécnica e a integração entre ensino médio e educação profissional técnica são os horizontes para a superação da dualidade educacional historicizada no primeiro capítulo.

3) as políticas curriculares nacionais, as antigas e recentes diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica, e o modo como equacionam, com base nos fundamentos de educação omnilateral, politécnica e de integração

entre formação geral e formação profissional, prescrições a serem observadas pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento tanto do ensino médio quanto da educação profissional técnica de nível médio, especialmente, da forma integrada.

4) as dificuldades enfrentadas pelas instituições pertencentes a RFEPCT ao planejarem seus planos de cursos sob a égide da formação omnilateral e politécnica e de currículo integrado.

No final, conclui-se problematizando como essas justapostas partes ao serem integralizadas podem colaborar com a compreensão das especificidades formativas historizadas, almejadas, prescritas e planejadas para cursos de ensino médio integrado. A travessia por essas quatro dimensões instrumentalizará os leitores a entenderem o que é o ensino médio integrado e o porquê que devemos lutar para que sua oferta seja prioritária em nossas instituições. O Estado tem se furtado, há décadas, do compromisso de garantir as condições de implementação de uma educação que forme os indivíduos em todas as suas dimensões (a omnilateralidade). O ensino médio integrado só se constituirá a chave para a emancipação dos filhos de trabalhadores se nós que estamos na RFEPCT estivermos cõnsrios do que de fato deveria ser o ensino médio integrado.

## CAPÍTULO 1



# (DES)ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA HISTÓRIA DO BRASIL

Com vistas a situar a trajetória da formação profissional relacionada ao que atualmente constitui o ensino médio e a educação profissional neste nível, em especial dos Institutos Federais, traz-se aqui uma retrospectiva histórica acompanhada das principais políticas educacionais voltadas à formação profissional no Brasil. Será mostrada como a dualidade histórica entre Educação e Trabalho pôde convergir para o que hoje se conhece como ensino médio integrado. Para tanto, este capítulo está organizado em três partes, as quais representam os três períodos da História do Brasil, quais sejam, colonial, imperial, e republicano.

## 1.1 BRASIL COLÔNIA

A educação no Brasil devota suas origens aos jesuítas. Sob a égide deles, a finalidade educacional era cristã para os indígenas e humanístico-intelectual para os filhos dos senhores de engenho e colonizadores, espelhando, portanto, a cultura dos nobres lusitanos. A presença jesuíta foi determinante para a construção de escolas para os setores da elite do Brasil Colônia. Assim como em Portugal, formar a elite para dirigir a sociedade era a dedicação precípua dos colégios jesuítas (WERMELINGER, 2007).

O primeiro encontro entre Educação e Trabalho no Brasil remonta às atividades de desenvolvimento da economia de subsistência e



particularmente de incremento à extração de minérios em Minas Gerais. Para tal, Casas de Fundição e de Moeda foram criadas e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual se destinava aos filhos de homens brancos empregados da própria Casa.

As “escolas-oficinas” com sede nos colégios e residências dos padres jesuítas constituíram os primeiros núcleos de formação profissional de artesãos e demais ofícios. Alguns religiosos europeus trazidos pela Companhia de Jesus colaboraram na preparação da mão-de-obra especializada no período colonial, pois, além de praticarem suas especialidades profissionais, ensinavam seus misteres aos escravos e homens livres aptos a aprender (MANFREDI, 2002). Ademais, os Centros de Aprendizagem de Ofícios foram criados nos Arsenais da Marinha no Brasil, nos quais trabalhavam, além dos operários especializados de Portugal, pessoas recrutadas pelas ruas bem como presidiários com condição laboral (MEC, 2009).

Desde o berço político e filosófico catequizador jesuíta, a educação brasileira começa sendo um “instrumento para a compreensão de uma visão de mundo segundo o poder de quem a faz. Esta tradição se mantém, hoje, mais aparelhada, a fim de garantir os interesses de uma minoria influente e decisiva nos poderes do nosso Estado” (LIMA, 1991, p. 48).

Temendo a independência do Brasil, por meio do Alvará de 5 de janeiro de 1785, os portugueses proibiram a existência de fábricas no Brasil e, por extensão, o desenvolvimento tecnológico foi paralisado. Dona Maria I, Rainha de Portugal da época, escreveu que:

*O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil.* (ALVARÁ DE 05.01.1785 apud FONSECA, 1961, GRIFOS MEUS)

A chegada da família real ao Brasil determinou a anulação do Alvará em questão; a inauguração da primeira escola para o ensino

de ofícios manufatureiros, chamada de Colégio das Fábricas, que foi considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000), bem como a criação dos primeiros cursos superiores, museus, bibliotecas, imprensa, enfim, toda uma infra-estrutura cultural de que necessitava a Corte para viver na Colônia. O estrutura educacional, a partir da transferência do reino português para o Rio de Janeiro, perdurou durante um século e meio.

Em virtude na ênfase no preparo da elite local para dirigir a sociedade, desde então, houve pouca evolução do ensino científico profissional. A associação do trabalho manual como próprio para os escravos, uma herança da Antiguidade clássica, ainda persistia. Aos menos favorecidos foi reservado o trabalho, como um legítimo *tripalium*.

Em suma, a dualidade histórica do ensino médio e da educação profissional brasileira teve no Brasil Colônia seu ponto de partida (FONSECA, 1986). O *tripalium* adentrou (e perdura n) a história sócio-educacional brasileira de forma negativa e preconceituosa, influenciando tanto uma visão de educação profissional enquanto *duléia* (educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho) quanto o imaginário social que atribui à escola a função de preparação para o ingresso no mercado de trabalho (MANFREDI, 2002). No entanto, a história do Brasil nos deixa bem claro que a constituição de nossa escola não esteve atrelada à formação para o trabalho e sim à preparação de grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social. Em outras palavras, no período colonial, o desencontro entre educação e trabalho planta as sementes da educação clássica: educação para elite (*paidéia*) e trabalho (*duléia*) para os não elitizados elite.

## 1.2 BRASIL IMPÉRIO

Durante o período imperial, apesar de ainda estigmatizada, a educação profissional compulsória foi ampliada. Houve, primeiramente, a criação do Colégio das Fábricas no 1º Império, em 1809, por meio de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI. Posteriormente, um Decreto Real organizou, em 1861, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro do qual os diplomados gozavam de preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.

Na direção do amparo das crianças órfãs e abandonadas foram criadas várias sociedades civis chamadas de Liceus de Artes e Ofícios, dentre elas, a do Rio de Janeiro (1858), a de Salvador (1872), a do Recife (1880), a de São Paulo (1882), a de Maceió (1884) e a de Ouro Preto (1886). Mesmo não sendo instituições estatais, os Liceus usufruíram de recursos do Estado para a sua manutenção, fato que permaneceu no regime republicano. Para Santos (2003), isso exemplifica que destinar verbas públicas para o ensino privado constitui uma prática que não é nova no cenário educacional brasileiro.

Durante o Brasil imperial, os Liceus deram feição a organização do trabalho no País. Não obstante à adoção de padrões de hierarquia e disciplina do militarismo da época, os Liceus, tidos mais como “obras de caridade” do que “obras de instrução pública” (MANFREDI, 2002, p. 77), se caracterizavam pela finalidade assistencialista e moralizadora uma vez que eram destinados ao atendimento dos órfãos e dos “demais desvalidos da sorte”. Cunha (2000b, p.4) reforça que:

as iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para trabalhadores livres da condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. Esse foi o legado do Império à República no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros.

A orientação assistencialista da formação profissional, ainda estigmatizada, até o período imperial, dará lugar, em contrapartida, à preparação de operários para o exercício profissional, já desde os primeiros anos do período republicano, como será visto na seção seguinte. No entanto, a dualidade entre preparação da elite para o comando e dos não elitizados para a subserviência a partir de uma fachada assistencialista caracteriza o período colonial.

### 1.3 BRASIL REPÚBLICA

Em 1889, um ano após a abolição legal do trabalho escravo no Brasil, a quantidade de fábricas instaladas no Brasil somavam “seiscentos e trinta e seis estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas” (MEC, 2009, p.2).

Ainda mantendo o caráter assistencialista e ainda sem intenção de desenvolvimento formativo pleno, a educação profissional da Primeira República passou por uma reconfiguração decisiva. Por meio do Decreto nº 439/1890 foram estabelecidas as bases da organização da assistência à infância desvalida. Por desvalidos eram cunhadas as crianças e jovens abandonados, órfãos, ou que não podiam ser mantidos e educados física ou moralmente pelos pais (BRASIL, 1890).

A título de regularizar o trabalho e as condições dos menores empregados no crescente número de fábricas da então capital federal, Rio de Janeiro, o Decreto nº 1.313/1891 proibiu o trabalho dos menores de doze anos nas fábricas, com ressalva para fins de aprendizagem. Já os menores de doze a quatorze anos podiam trabalhar até sete horas por dia, e os de quatorze e quinze anos até nove horas. A exposição dos menores às atividades de risco de vida e de contato com substâncias nocivas à saúde foi também proibida (BRASIL, 1891).

Via Decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906, Nilo Peçanha, na ocasião governador do Estado do Rio de Janeiro, iniciou o ensino técnico no Brasil, criando quatro escolas profissionais nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola. Além disso, nesse mesmo ano, o ensino profissional passou a ser atribuído ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, o que implicou a consolidação de uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola (VIEIRA, 2005).

Em 1909, Nilo Peçanha, então presidente da República, criou nas capitais dos estados por meio do Decreto nº 7.566/1909, as dezenove escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional, primário e gratuito, no intuito de possibilitar os meios para que os filhos das classes proletárias e dos desfavorecidos conseguissem o preparo

técnico-intelectual que garantisse a subsistência bem como a distância do ócio, da escola e da criminalidade (BRASIL, 1909). Tais escolas constituem o germe da atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, por conseguinte, dos Institutos Federais.

Semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios, essas escolas eram voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado. Outrossim, nesse ano, o ensino agrícola foi reorganizado a fim de formar chefes de cultura, administradores e capatazes (BRASIL, 1909).

As escolas de aprendizes e artífices atendiam ao público entre dez e treze anos, que não sofresse de moléstia infecto-contagiosa e que não tivesse deficiências que impossibilitassem o aprendizado de ofício. A oferta de cursos primários era obrigatória para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar, e cursos de desenho, obrigatórios para os alunos que necessitavam dessa disciplina para o exercício do ofício (BRASIL, 1909). Embora bem amparadas legalmente, essas escolas eram ineficientes, pois, segundo Santos (2003), além de terem sido instaladas em edifícios inadequados e com oficinas apresentando precárias condições de funcionamento, sofriam com escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados.

Nessa época, o ensino profissional era visto pelas duas principais correntes do pensamento da República nascente – o liberalismo e o positivismo – como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva:

*Enquanto pedagogia preventiva propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças dos jovens cujo destino era “evidentemente” o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correccionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas. (CUNHA, 2000 b, p. 24, GRIFOS MEUS)*

O ensino de caráter elitista, com ênfase em letras e humanidades, predominou no Brasil, até a década de 30. Em 1927, o Decreto nº 5.241/1927 estabeleceu o ensino profissional obrigatório (BRASIL, 1927) nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, assim como no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos a ele equiparados. Porém iniciativas para sistematizar e tornar o ensino profis-

sional compulsório não surtiram tanto efeito, em especial pelo fato de que a economia brasileira se assentava na agroexportação, a qual se mantinha muito nos braços de trabalhadores com baixo nível de escolaridade (WERMELINGER et al., 2007). No entanto, o ensino profissional na era republicana,

foi objeto de importantes iniciativas, das quais a maioria frutificou em instituições duradouras. Mudaram os quantitativos, os destinatários, os métodos de ensino e os produtos do ensino profissional no Brasil. [...] As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do Governo Federal e até de particulares. Os destinatários já não eram apenas os miseráveis [...], aqueles que não tinham opção nem eram capazes de se livrar do destino que lhes era imposto, mas, sim, os escolhidos mediante testes psicotécnicos, de modo que os mais aptos dentre os candidatos que se multiplicavam fossem os beneficiados pelo ensino profissional. Os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos, ou espontâneos, que consistiam na reprodução das práticas artesanais da aprendizagem, foram também objeto da racionalização que, de modo semelhante ao taylorismo, concorreu para a redução dos custos. As séries metódicas de ofício foram a resposta fabril ao problema da formação de um número crescente de operário. (CUNHA, 2000b, p. 196)

Durante a década de 30, a educação profissional brasileira inicia sua trajetória de consolidação. Primeiramente, em 1931, foi realizada tanto a reforma educacional Francisco Campos, a qual regulamentou o ensino secundário e o profissional comercial, quanto foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Já em 1937, foi promulgada a Constituição que responsabilizou o Estado em colaboração com as empresas e sindicatos pela organização de “escolas vocacionais e pré-vocacionais” para “classes menos favorecidas. No seu artigo 129, essa Constituição, pela primeira vez, estabelecia que

*o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos*

Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (GRIFOS MEUS)

O alto crescimento da industrialização nessa década e nos períodos subsequentes provocou mudanças estruturais no Estado o que resultou na adoção de novas estratégias para a capacitação da força de trabalho. Nesse contexto,

são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil. (SANTOS, 2003, p. 216)

Em 1937, pela Lei nº 378, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, foram transformadas em *lyceus*, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos (BRASIL, 1937).

Já no Estado Novo, o ensino profissional recebeu prioridade no intuito de formar “trabalhadores capazes de se adequarem à organização científica do trabalho, princípio que se ajustava à inspiração taylorista-fordista de organização do trabalho na produção industrial” (KIRSCHNER, 1993, p. 14). A criação dos primeiros serviços nacionais de aprendizagem, o Industrial (Senai), em 1942, e o Comercial (Senac), em 1946, liberou as empresas e sindicatos da responsabilidade exclusiva da educação profissional de seus operários.

No mesmo período, as antigas escolas de aprendizes artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Federais e o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, Reforma Capanema, delineou o caminho, a partir de 1942, do ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942); do industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942); do

comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943); do primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946); do normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946).

Enquanto o ensino secundário e o normal, os quais estavam sob a competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, objetivavam “formar as elites condutoras do país”, o ensino profissional, anteriormente afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, persistia na missão de dar “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. Até então, “o ensino secundário e o normal, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam circulação de estudos” (REGATTIERE; CASTRO, 2010, p.18).

Nessa direção, as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, conferem organicidade legal à dualidade das classes sociais brasileiras e, por extensão, à dualidade educacional. Ao determinarem a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos e ao associar os currículos enciclopédicos à formação geral, essas leis legitimam uma “distinção social mediada pela educação” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.29).

A instituição de um sistema educacional dualista no Brasil se aprofunda aqui posto que formava, por um lado, intelectuais (ensino secundário) e, por outro, trabalhadores (cursos profissionais), estabelecendo-se a denominada dualidade estrutural” (SALES; OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Por meio do Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 e do Decreto-Lei nº 7.121, de 4 de dezembro de 1944, os Liceus foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, passando a ofertar formação profissional em nível equivalente ao do secundário, fato que demarca o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo.

Na década de 50, duas importantes leis foram promulgadas. Primeiro, a Lei nº 1.076/1950 assegurou aos estudantes que concluíssem o curso de Primeiro Ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos Clássico e Científico. Segundo, pela Lei nº 1.821/1953, os estudos profissionais se equiparam aos acadêmicos, pos-



to que os egressos de cursos profissionais ganharam o direito de prosseguir em estudos superiores, se aprovados nos exames das disciplinas necessárias para completar o curso secundário (BRASIL, 1953), medida essa que foi, posteriormente, incorporada por nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), cunhada a “meia vitória, mas vitória” pelo educador Anísio Teixeira (1962).

A primeira LDB se singulariza por ter equiparado o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, ao ensino acadêmico, acabando, pelo menos do ponto de vista formal, com a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”.

A partir do Plano de metas do governo Kubitschek (1956-1961), o Brasil se desprende da feição agrária e assume a industrialização e a internacionalização da economia. Pela primeira vez, a educação foi contemplada com 3,4% do total de investimentos previstos (MEC, 2009).

No ano de 1959, as escolas industriais e técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas, ganhando autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificaram-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização, fato que implicou a predominância da função profissionalizante do nível secundário sem alterar, no entanto, a tensão com sua função propedêutica.

Em contrapartida, os anos 50, são exemplares no que tange à luta dos setores populares organizados. Nessa década, as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB– Lei nº 4.024/1961) derivam da luta popular (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A formação técnico-profissional passa a ser sinônimo de modernização e a tendência de racionalidade ganha espaço (WERMELINGER et al., 2007). Seguindo a tendência tecnicista e ancorada em uma suposta demanda do mercado de trabalho por técnicos de nível médio em decorrência do “milagre econômico”, o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória (cursos técnicos integrados, ou na terminologia atual, ensino médio integrado) é instituído, da noite para o dia, pela Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), a qual modificou no tocante ao ensino de primeiro e segundo graus (atual Educação Básica),

a LDB de 1961. Como resultado, um novo paradigma se estabeleceu: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos.

Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p.30), “enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado”.

Para Regattiere e Castro (2010), a profissionalização compulsória, supostamente, visava a

eliminar o dualismo existente entre uma formação acadêmica – clássica e científica, destinada à preparação para estudos superiores – e outra, profissional – industrial, comercial e agrícola, destinada ao exercício de profissões –, além da normal, destinada à preparação de professores para as quatro séries iniciais do primeiro grau (antigo ensino primário), então em franco processo de universalização. (p.19)

Segundo Oliveira (2003), a Lei nº 5.692 teve, na verdade, a função principal de conter o aumento da demanda de vagas para os cursos superiores. Além disso, a autora aponta que essa política de profissionalização no sistema público de ensino não obteve êxito, principalmente, por razões estruturais e conjunturais, tais como, falta de estrutura para implantação de cursos técnicos e de pessoal docente habilitado para lecionar. Não conseguiram, em sabatina, ofertar um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país, num universo cada vez mais globalizado e competitivo.

Sem contar que, segundo Regattiere e Castro (2010), a implantação da profissionalização compulsória trouxe efeitos retroativos considerados negativos para o ensino público que ecoam até a contemporaneidade. Foi nessa época que o hoje Ensino Médio perdeu “qualquer identidade que já tivera no passado, seja a acadêmica e propedêutica para o ensino superior, seja a de terminalidade profissional” (p.20).

Para minimizar a tentativa malsucedida de superação da dualidade entre o ensino médio propedêutico e o ensino médio profissionalizante criada pela Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), o Parecer 76/75 do CFE (BRASIL, 1975) regulamentou a extinção da obrigatoriedade

da profissionalização, mudando no texto o termo “preparação para o trabalho” por “qualificação para o trabalho”. Posteriormente, a Lei nº 7044/82 (BRASIL, 1982) tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, o que de certa forma restringiu a formação profissional às instituições especializadas nessa modalidade de ensino. Por isso, as escolas técnicas, segundo Santos (2003), eram prestigiadas pelo empresariado, pois formavam técnicos que eram, no contexto dos anos 60 e 70, imediatamente contratados, irrestritamente, pelas grandes empresas privadas e estatais.

Em 1978, o governo deu início à política de transformação de três escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Para tanto, eles assumiram mais uma função, a saber, a de formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estendeu às outras instituições, pela Lei nº 8.948, em 1994, a qual instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e as então Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1983, foram também transformadas em CEFETs (BRASIL, 1994).

A esse respeito, Wermelinger et. al. (2007, p.216) critica que

o duplo papel das escolas federais e dos CEFETs, de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para seguir os estudos em nível universitário, estaria contribuindo para diminuir as oportunidades às novas ocupações e promovendo o distanciamento progressivo entre o que as escolas técnicas ofertam e as preocupações de trabalhadores e de empresários, no tocante à formação profissional, instalando um dilema.

As críticas às escolas federais e aos CEFETs feitas pelos empresários e políticos se justificavam nesse descumprimento da função social, tida por eles como primordial, qual seja, “formar técnicos de nível médio para os setores produtivos” (KIRSCHNER, 1993, p. 16). Por outro lado, endossavam alegando que essas instituições estavam mais voltadas para as elites por formar profissionais que, em grande parte, não chegavam a ingressar no mercado de trabalho.

Data dos anos 1980, a luta dos estudiosos da Educação e Trabalho para a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação. Desde então, teve início a defesa pela educação unitária, *omnilateral* e politécnica. Outrossim,

com o fim do regime militar, acirrou-se o embate entre os progressistas favoráveis ao ensino público e os conservadores defensores do ensino privado, o que pode ser verificado na Constituição Federal de 1988. Dela podem se destacar: 1) a consagração da educação e o trabalho como direitos fundamentais do cidadão (art.227); a formação para o trabalho como um dos resultados a serem obtidos pelo Plano Nacional de Educação (inciso IV do art. 214); a ordem econômica que deve estar fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tendo por finalidade assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social, observando como princípios, entre outros, a função social da propriedade, a redução das desigualdades regionais e sociais e a busca do pleno emprego (art. 170); e a previsão de que é assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente da autorização da Constituição Federal.

Nas duas próximas subseções, será visto, então, como a defesa pela educação unitária, *omnilateral* e politécnica (des) adentrou a legislação educacional brasileira.

### 1.3.1 ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) E O DECRETO N° 2.208/97

A ideia de politecnia, que subjaz ao que hoje se conhece como ensino médio integrado, é desde a década de 1990, tributária das contribuições do professor Dermeval Saviani, um dos mais importantes representantes brasileiros da teoria marxista no campo educacional. Para ele,

a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (SAVIANI, 1989, p. 17).

Nesse alinhamento, a educação escolar, particularmente o 2º grau (Ensino Médio hoje), deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (des)(re)construção dos princípios científicos gerais sob os

quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), nessa proposta, o papel do 2º grau estaria orientado para a recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo. Dessa forma,

seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35)

Em função do embate de forças acerca da educação pública e privada, a perspectiva de formação integral foi esmaecendo de tal maneira que a LDB da época, que havia sido alterada pelo projeto aprovado na Câmara do Deputado Octavio Elísio, foi substituída por manobra, pelo projeto do Senador e educador Darcy Ribeiro, o qual resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), uma lei que ignorou toda a discussão e anseios da sociedade brasileira, os quais haviam sido incorporados no projeto de Otávio Elísio, cujo artigo 35 estabelecia como objetivos para o Ensino Médio: 1) propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica; e 2) a prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.

Lamentavelmente, dessa ideia só restou na LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) o inciso IV do art. 35 que proclama como finalidade do ensino médio “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos [...]”, reiterando no inciso I do parágrafo primeiro do art. 36 “[...], o domínio dos princípios científico-tecnológicos que prendem a produção moderna”.

Acerca disso, Saviani (2000) confessa que não fora ingênuo ao ponto de esperar que sua contribuição fosse incorporada à lei. Sua intenção, ao lançar a proposta de organização do ensino médio com base na noção politécnica, era a de contribuir com o debate no sentido de trazer maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino.

Castro e Garrossino (2010) também entendem que o texto da LDB nº 9394/96, em analogia ao primeiro projeto submetido à Câmara, diluiu

o pequeno avanço representado pelo esforço em explicitar a exigência de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos; entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual, deixando algum espaço para encaminhar a organização desse grau de ensino com a base na perspectiva da politecnia .(p.93)

Nesse caminho, ao tratar do Ensino Médio no inciso II do artigo 36, a LDB nº 9394/96 possibilitava que esse nível pudesse, atendida à formação geral do educando, “prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). Vale ainda pontuar que a terceira seção foi destinada para tratar da Educação Profissional, separadamente da Educação Básica, posto que aquela ao ser “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, Art. 39). Ao se estruturar em dois níveis (educação básica e educação superior) e ao alocar a educação profissional fora dessa estrutura da educação regular brasileira, o texto da LDB assumiu uma concepção de dualidade que implica uma visão de educação profissional como algo que vem em paralelo ou como um apêndice.

Ao enfatizar a preparação para a vida, e não mais para o trabalho, a LDB e demais discursos da era do governo Fernando Henrique Cardoso atribuem ao ensino médio a missão de “desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.30).

A partir da LDB, a educação escolar brasileira passou a ser composta por dois níveis, a educação básica e a educação superior. Apesar de ser constituída por três etapas, quais sejam a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, a educação básica não era toda garantida pelo Estado até 11 de novembro de 2009. Até então, somente o ensino fundamental era obrigatório e gratuito, até para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Quanto ao Ensino Médio, era dever do Estado garantir a progressiva extensão da sua

obrigatoriedade e gratuidade, conforme inciso II, do art. 4. Foram estabelecidas, no artigo 35, como finalidades para essa etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - 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;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL,1996)

Na mesma direção, em 1997, o Decreto nº 2.208 veiculou a oferta de nível técnico a uma estrutura curricular própria e independente do ensino médio, sendo previstas as formas concomitante e sequencial a ele. Essa desvinculação do ensino médio da educação profissional resultou em uma reforma curricular circunscrita em suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998) nas quais os currículos baseados em competências descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho ganharam premência.

Análises tecidas acerca das DCNEM de 1998, tais como Kuenzer (2000), objetivavam desmascarar o caráter ideológico do discurso oficial e as contradições entre a visão de ensino médio presente nas diretrizes e as demais políticas colocadas em prática pelo governo. As DCNEM de 1998 iludiam por meio de um discurso sedutor e inovador, da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às de-

mandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar baseado em competências e habilidades. Contudo, segundo Moehleck (2012),

ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais. (p.47)

Não obstante o argumento acerca da necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou, segundo Ciavatta e Ramos (2011, p.30) “a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. Para Ciavatta e Ramos,

as DCN, inauguradas no governo Fernando Henrique Cardoso, tornam-se instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação. Elas adquirem, assim, um caráter estratégico, pois confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia. O caráter estratégico dessa disputa é, em certa medida, determinado por contradições surgidas com a reestruturação produtiva e a mudança da base técnico-científica da produção em direção à especialização flexível. Essas transformações têm uma dimensão tanto cínica quanto perversa que, contraditoriamente, aponta para a necessidade de ampliação da escolaridade e de requalificação dos trabalhadores. (2012,p.33)

Percebem-se aqui as marcas do Estado afiançando a consolidação de um capitalismo dependente, comprometido com os interesses burgueses. A política e a gestão da educação dos trabalhadores, no Brasil, foram historicamente entregues aos homens de negócios, ao capital (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Infelizmente, levando em consideração as novas DCNEP, como veremos no capítulo 4, não há perspectiva de mudança desse direcionamento.

O movimento de reformas na educação brasileira teve seu marco inicial na aprovação da LDB em 1996 e tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura educacional - no



caso da educação profissional, o Decreto nº 2.208/97 - e outras no campo conceitual, objetivadas, no âmbito da educação básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível técnico.

Para Lopes (2008), a reforma curricular brasileira se alinha a um movimento internacional, o qual se justificava pela crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID). Acrescentamos a essas, ainda, a Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL) e, particularmente em relação à educação profissional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em especial por meio do Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR). Segundo a autora,

parte-se do reconhecimento de que, com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado. (LOPES, 2008, p. 21)

Outrossim, esse movimento de reforma curricular recebeu influência do relatório Jaques Delors (1998), originado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO. Nele estavam formuladas as quatro grandes necessidades de aprendizagem ou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Os princípios das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidos pela Resolução nº 03/1998 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), instituídas pela Resolução nº 04/1999, ambas baseadas em competências, constituem uma releitura desses quatro pilares. Os documentos oficiais de então que orientaram as reformas traziam a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta contemporânea como a principal finalidade da educação.

Nesse contexto, o ensino médio, a partir do Decreto nº 2.208/97, resgata no plano legal a orientação puramente propedêutica. Os cursos técnicos, por outro lado, obrigatoriamente separados do ensino

médio, passam a ser oferecidos de duas formas: 1) concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos ou integrado, podendo os dois cursos ser realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa); e 2) sequencial (também conhecido como subsequente), destinada a quem já concluiu o ensino médio.

O afastamento definitivo das instituições federais da educação básica pode ser ainda endossado pela publicação da Portaria nº 646/97, cujo fim era estabelecer a oferta máxima de 50% das vagas do ensino médio para as instituições federais a partir do ano de 1998. Essa medida, que perdurou com plenitude até 2003, culminou, inconstitucionalmente, na redução da oferta de ensino médio no país.

Pelo exposto, percebe-se o quanto as políticas públicas do final dos anos 1990, foram nocivas à educação brasileira, em especial, à educação básica, uma vez que o ensino médio e a educação profissional passaram a ser considerados legalmente duais.

### 1.3.2 ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) E O DECRETO Nº 5.154/2004

A partir de 2003, o cenário político brasileiro se altera em razão da ascensão à presidência de um candidato, Luis Inácio Lula da Silva, que se fez pela luta sindical e cujo projeto de governo condensava históricas reivindicações populares. Para a educação, uma das primeiras e mais emblemáticas medidas foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a subsequente promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o qual permitiu o retorno da possibilidade de integração da educação profissional técnica ao ensino médio. Isso reavivou a discussão acerca de uma educação politécnica, sobre a qual trataremos no capítulo 2.

Na sequência, a Lei nº 11.741/2008 alterou a alocação da educação profissional técnica de nível médio na LDB/1996. Antes, conforme anteriormente foi visto, ela estava alocada fora da estrutura da educação regular brasileira. A partir de então, ela recebeu um capítulo dentro da seção que trata da Educação Básica, passando a ser integrante desse nível de ensino o que implicaria, é claro, sua inserção no âmbito das políticas públicas bem como a superação, ao menos neste documento legal, da dualidade entre a formação geral e profissional, o que

já é um grande avanço, dada a histórica assincronia entre a Educação e o Trabalho no Brasil, conforme discutimos ao longo deste capítulo.

As alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserido o capítulo IV-A do Capítulo II, que trata “da Educação Básica”. Assim, além da seção IV, que trata “do Ensino Médio”, foi acrescentado o capítulo IV-A, que trata “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo ao art. 37, já na seção V, que trata “da Educação de Jovens e Adultos”. Finalmente, foi alterada a denominação da seção III do Título V, para tratar “da Educação Profissional e Tecnológica”, bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos artigos 39 a 42 da LDB.

No próximo capítulo, continuaremos nos debruçando sobre o ensino médio integrado especificamente, no que tange à explicitação dos princípios almejados pelos estudiosos da área de Educação e Trabalho para essa etapa da educação básica. Já que o Decreto nº 5.154/2004 possibilitou o resgate do ensino médio integrado precisamos, antes de ver, no capítulo 3, a política do Estado materializada nas novas diretrizes para o ensino médio e para a educação profissional técnica, compreender como e porquê os especialistas da área de Educação e Trabalho no Brasil veem o ensino médio integrado como o horizonte para a superação da dualidade educacional pela dualidade de classes, objeto deste capítulo que se finda.

## CAPÍTULO 2



## ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) E SEUS FUNDAMENTOS

Após a travessia pelo percurso histórico e político que possibilitou o Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais, sem a qual ficaria prejudicada a compreensão acerca da dualidade e das dificuldades intrínsecas a essa forma de articulação entre a etapa terminal da educação básica e a educação profissional técnica, trataremos, neste capítulo, dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária baseados no programa de educação de Marx (e Engels) e de Gramsci. É com base neles que se fundamenta a proposta de educação para o EMI dos especialistas da área de Educação e Trabalho do Brasil.

### 2.1 EM MARX: A EDUCAÇÃO OMNILATERAL E POLITÉCNICA

De fundamental importância para a reflexão em torno da questão da educação em Marx, o conceito de omnilateralidade remete a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas entranhadas (SOUSA JÚNIOR, 2009).

Para Marx (2004), a educação no capitalismo se organiza de modo a separar a formação manual da intelectual, o que culmina no desenvolvimento das capacidades humanas de forma desigual e excludente e na ampliação do processo de exploração e dominação.

Formar mão-de-obra barata e alienada é o objetivo da escola sob a lógica capitalista, pois não possibilita as condições de compreensão da realidade em que vivem os indivíduos, servindo, portanto, aos interesses do capital, não indo, portanto, além dessa condição unilateral. Nas palavras de Marx e Engels (1978),

enquanto as circunstâncias em que vive este indivíduo lhe não permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado.(p. 62)

Nesse sentido, Marx fala da necessidade da omnilateralidade, ou seja, do chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidade e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalho tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. O homem, portanto, pode ser um Ser unilateral ou omnilateral, em outros termos, pode ser um ser parcial ou completo. No lugar da formação unilateral,

a indústria praticada em comum, segundo um plano estabelecido em função do conjunto da sociedade, implica homens completos, cujas faculdades são desenvolvidas em todos os sentidos e que estão à altura de possuir uma clara visão de todo o sistema de produção. (MARX; ENGELS, 1978, p. 109)

A compreensão do homem enquanto omnilateral pressupõe proporcionar condições para que ele possa, diante das atrocidades do capital, se sobressair de forma consciente e autônoma, como ser demandante de direitos e deveres, mas que compreende a ação praticada na sociedade capitalista. Segundo Sousa Júnior (2009), o homem omnilateral

não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades- as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (p.1)

Caberia, portanto, à educação dar aos homens as ferramentas de aglutinação social e escolar, o inter-relacionamento entre o pensar e o agir, possibilitando, inclusive, conhecimentos para além da estrutura dominante do capital, com vistas a emancipá-los em sua omnilateralidade. O princípio de uma teoria educacional marxista comporta um ensino omnilateral que leve o indivíduo multifacetado à humanização tendo no horizonte a totalidade. Nas palavras de Assunção (2007),

para a reintegração ao homem de suas plenas capacidades, há que reunificar as estruturas da ciência com as da produção. Isso se traduziria em uma interligação entre ensino e produção que não significaria necessariamente escola-fábrica e nem a orientação praticista e profissional do ensino, a qual Marx atribuía ao próprio capital. É necessário fazer chegar às classes trabalhadoras as bases científicas e tecnológicas da produção e da capacidade de manejar instrumentos essenciais de várias profissões, ou seja, unir o trabalho intelectual e o trabalho manual. (p.360)

Nas obras em que Karl Marx abordou a temática pedagógica, em *Capital* (MARX, 1994), particularmente no capítulo intitulado “A Maquinaria e a indústria moderna”, em *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 1987) e em *A Crítica ao Programa de Gotha* (MARX; ENGELS, s.d.), podemos encontrar o esboço do conceito de educação politécnica, o qual também é conhecido como a concepção marxista de Educação.

Partindo da afirmação de que a sociedade deve proibir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a não ser que se combine o trabalho produtivo com a educação, Marx e Engels entendem que a educação deva compreender a:

1. Educação intelectual
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares
3. 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. (1983, p.60)

Para eles, a combinação de trabalho com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica possibilitará a ascensão da classe operária acima dos níveis das classes burguesas

e aristocrática e a transformação radical da sociedade, numa etapa final, a qual será fruto do trabalho entendido como princípio educativo, “tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas” (NOSELLA, 2007, p.138).

Para Machado (1994),

a formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação destas potencialidades pelo capitalismo. (p. 19-22)

Nessa direção, os principais direcionamentos dados pela concepção marxista de educação são:

1. Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todos as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.
2. A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.
3. A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.
4. A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. (RODRIGUES, 2009,p.1)

A educação politécnica, em Marx, não é utopia da criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões (omnilateralidade). Mas é antes, dialeticamente e ao mesmo tempo, “uma virtualidade posta pelo desenvolvimento da produção capitalista e um dos fatores em jogo na luta política dos trabalhadores contra a divisão capitalista do trabalho” (SOUSA, 2009,p. 1).

Apesar do termo politecnia denotar, literalmente, múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas o que pode culminar no risco de compreender esse conceito como “a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas” (SAVIANI, 2003), politecnia está na literatura da área de Educação e Trabalho do Brasil para se referir ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

## 2.2 EM GRAMSCI: A PROPOSTA DE ESCOLA COMUM, ÚNICA E DESINTERESSADA

Os construtos teóricos do intelectual italiano e militante político do Partido Comunista da Itália, Antonio Gramsci, derivam das categorias marxistas, posto que incorporam em suas formulações as “origens materiais e históricas de classe, os antagonismos presentes na luta de classes (dominantes/exploradores/burguesia e dominados/explorados/proletariado), bem como a importância da luta pela consciência de classe no processo de transformação da sociedade capitalista” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 275-276).

A partir da leitura de Marx, Gramsci viu na escola pública uma das possibilidades concretas de se alcançar a consciência de classe em associação à ideia do processo de trabalho como um princípio educativo. Sua proposta de escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente aos níveis fundamental e médio.

Retomando a dimensão ontológica de Marx e Engels (1986, p.28), os quais consideram que “o que os indivíduos são, depende das condições materiais de sua produção», Gramsci entende o «ser» a partir de sua infundável procura por satisfazer suas necessidades imediatas e humanas, encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se, de sobreviver às intempéries da natureza e dominá-la. É, portanto, por meio do «trabalho» que o homem se diferencia dos animais. Através dele, TODOS (posto que o trabalho deveria ser comum a todos) os seres humanos obtêm sua subsistência. Para Marx e Engels (2004), ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.



Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico educativo. (SAVIANI, 2007, p.174)

Nessa linha, se o existir humano não é nem salvaguardado pela natureza, nem tampouco uma dádiva natural, o homem é quem o produz, sendo, pois, um produto do trabalho, em outras palavras, o homem não nasce homem, logo não nasce sabendo produzir-se como homem. Isso implica que o homem precisa aprender a ser homem, a produzir sua própria existência. Destarte, segundo Saviani, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (2007, p.174). Aqui, encontramos, afinal, os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. São históricos por fazerem referência a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. São ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.

Para Marx e Engels (2004), a exploração de um minoria a partir do trabalho da maioria é inaceitável, uma vez que enquanto uns produzem os bens de subsistência para todos, uma parcela da sociedade desfruta do ócio.

É desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um princípio educativo. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar mamíferos de luxo. (FRIGOTTO, 2001, p. 41)

No entanto, alicerçado no princípio da propriedade privada dos meios de produção pela classe burguesa e da força de trabalho com única propriedade da classe trabalhadora, o sistema capitalista nutre a dicotomia entre capital e trabalho assalariado. Para garantir que os poucos detenham a propriedade e muitos continuem destituídos dela, o Estado firma contrato com seus cidadãos. Aquele, por representar os interesses da burguesia, faz uso de seu poder coercitivo e ideológico para preservar o antagonismo entre os interesses de classes bem como para garantir que a burguesia garanta tanto sua hegemonia econômica (detenção dos meios de produção: *estrutura* para Gramsci) quanto sua hegemonia cultural (influências intelectuais e culturais: *superestrutura* para Gramsci).

Avançando no pensamento marxista de sociedade civil, Gramsci considerou que as relações ideológico-culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas são a chave para a compreensão do desenvolvimento capitalista, ou seja, configuram a superestrutura (CARNOY, 1994).

Gramsci captou que no final do século XIX o Estado deixou de governar pela força e opressão e passou a incorporar as reivindicações dos trabalhadores. Nessa fase, por meio da luta pela “hegemonia”, o Estado, assegurando os interesses dos organismos privados, procurou convencer a classe trabalhadora a continuar submissa às condições de dominação e subordinação à elite burguesa.

Em face ao exposto, a educação, para Gramsci, desempenha papel fundamental tanto na consolidação da hegemonia como na formulação da contrahegemonia, posto que a escola se constitui num dos canais onde se dá a produção e a difusão da ideologia. Nesse sentido, “a escola é o instrumento para formar intelectuais de vários níveis” (1979, p. 117).

No fervor das discussões na Europa do século XIX acerca da obrigação do Estado democrático em prover uma “escola comum, única e desinteressada”, Gramsci se preocupou com escamotear a dualidade educacional italiana, que por sinal se assemelha à brasileira, entre a formação científica e humanista destinada à elite burguesa, cujo destino era a escola clássica que a preparava para comandar, dominar, governar a sociedade capitalista, compondo os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês, e a formação técnica vol-

tada à classe trabalhadora, cujo destino era a escola profissional que a preparava para o trabalho assalariado, a submissão e exploração pelo capital (GRAMSCI, 1979). Sob falsos princípios democráticos, o modelo de escola profissional de sua época apenas cumpria a função de perpetuar as divisões de classes e a pré-destinação da maioria ao trabalho alienante.

Criticando a dualidade entre o ensino técnico e humanista italiano, Gramsci concebe o processo de trabalho como princípio educativo. Para ele, a escola deveria proporcionar as condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (2001, p. 50).

A proposta gramsciana é de uma escola “comum, única e desinteressada”. Pelo termo “comum”, Gramsci quer dizer que a escola deveria ser comum à todos, ou seja, com oportunidades de acesso equânimes. Já o termo “única” denota que a escola não deve ser hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que preparem de maneira igual os indivíduos dando as mesmas oportunidades profissionais (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008). Já o termo “desinteressada” remete à uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. Logo,

[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo” isto é, rico de noções concretas. (GRAMSCI, 2001, p. 49, aspas do autor)

A escola formativa e “desinteressada” proposta por Gramsci não convém ao Estado capitalista que, não sendo “ético” e “educador”, não trabalha na direção de oferecer a todos “cidadãos” as mesmas condições de se tornarem governantes. Para ele, a escola profissionalizante, por ofertar uma formação que obedece à lógica do capital e da produção e que, por consequência, eterniza o abismo econômico entre as classes, construía uma estratégia do Estado supostamente democrático causar a impressão de estar oferecendo a todos as

mesmas oportunidades de acesso à educação e, conseqüentemente, uma suposta condição de igualdade de oportunidades em relação aos educandos da elite, receptora de uma educação formativa, intelectual, humanista e geral, ou seja, uma educação previamente planejada para formar aqueles que irão governar (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008).

Com vistas a desmantelar a crise existente entre o esquema de formação de alunos com destino pré-determinado pelas escolas profissionais especializadas de sua época e desvalorização das escolas desinteressadas, Gramsci expôs que uma solução deveria seguir esta linha:

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)

Nessa linha, para Gramsci, o processo de trabalho como princípio educativo seria imprescindível para a formação de novos intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora que, organizada, concretize o ideal de uma sociedade emancipadora, na qual tanto o trabalho material quanto o trabalho imaterial absorva uma visão crítica da realidade, uma visão coerente e unitária, que leve em conta a racionalidade, a totalidade e a historicidade das relações sociais. O trabalho como princípio educativo, portanto, advém da compreensão de que é através do processo do trabalho que o homem humaniza-se e através dessa unidade ele se constitui. Tal princípio unitário dá vazão à “escola unitária” que se refere tanto a escola como instituição quanto à luta social pela igualdade, pela superação dos antagonismos de classe, bem como contra a separação do que significa trabalho industrial e trabalho intelectual e governantes e governados.

Ademais, a proposta de escola gramsciana enxerga o que hoje conhecemos como ensino médio, como a etapa educativa crucial para a emancipação humana e a aquisição de maturidade intelectual. Por *não* concordar com o modelo do ensino nos liceus, a última fase escolar antes da universidade em sua época na Itália, Gramsci (1991) critica o dogmatismo e o autoritarismo dos liceus em face da

suposta autodisciplina intelectual e autonomia moral que este nível de ensino deveria desenvolver nos alunos, que só eram efetivamente alcançados no âmbito das universidades. Diante desse quadro, ele considerou o ensino médio como a fase decisiva da escola unitária, em que os alunos poderiam desenvolver disciplina intelectual, autonomia moral e definir as inclinações para a orientação profissional.

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. [...] Assim, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 1991, p. 124-125, aspas do autor)

A atenção dada pela história à produção de mercadorias fez com que os valores fundamentais do modelo industrial para o qual o trabalho intelectual, a rigor, nem fosse considerado trabalho. A proposta marxista de formação omnilateral, ou de escola unitária, *para todos*, supera a dualidade entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual. Gramsci soube captar a questão da unitariedade educacional marxista, por isso considerava que “todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos” (NOSELLA, 2007, p.148).

A fórmula marxista de formação omnilateral ou de escola unitária, *para todos*, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual. Obviamente,

a ênfase que a história deu à produção de mercadorias refletiu os valores fundamentais do modelo industrial para o qual o trabalho intelectual, a rigor, nem trabalho era.

Com base nas reflexões gramscianas acerca do trabalho como princípio educativo da escola unitária, que faz referência à educação básica brasileira, especificamente nos níveis fundamental e médio, Saviani (2007) traça um esboço de como deveria ser a organização do sistema de ensino brasileiro.

A escola unitária de Gramsci corresponderia aos níveis fundamental e médio da educação básica do Brasil contemporâneo. No que tange ao ensino fundamental, a referência para sua organização seria a própria organização da sociedade deste tempo, cujo nível de desenvolvimento atingido demanda de cidadãos a posse de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos para que possam participar ativamente da vida social. Sua base, portanto, deveria ser o princípio educativo do trabalho. Para Gramsci (1968, p.130), “o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho”. O fato, então, do princípio do trabalho ser imanente à escola elementar, a relação entre trabalho e educação no ensino fundamental é, segundo Saviani (2007), implícita e indireta, em outras palavras, o trabalho é quem orienta e determina o caráter do currículo escolar em virtude da incorporação dessas exigências na vida da sociedade.

A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 160).

Em termos de currículo do ensino fundamental,

o acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais,

cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2007, p.160)

Por outro lado, no ensino médio, será necessário transcender o domínio dos elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. O alvo agora será explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. Outrossim, nesse nível de ensino deve-se centrar nas modalidades fundamentais que dão sustentação aos múltiplos processos e técnicas de produção existentes, ou seja, deverá promover a politecnia, ou melhor, a especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

Destarte, o ensino médio, que deverá ser progressivamente generalizado para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade, estará sustentado sobre uma base explícita entre trabalho e educação que possibilitará que os educandos passem da anomia à autonomia, pela mediação da heteronomia. Na proposta educacional de Gramsci, a escola unitária seria destinada aos jovens até os 18 anos e deveria resgatar o princípio da cultura desinteressada, específico da escola humanista ou de cultura geral, e o integrar com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, ou seja, com o trabalho técnico-profissional. Somente após os 18 anos (o que corresponde ao término do 2º grau), o princípio da cultura formativa desinteressada perderia a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva. Nessa fase, é que a escola tomaria o caráter eminentemente

profissionalizante que seria a universidade (destinada ao ensino das profissões intelectuais) ou a academia (destinada ao ensino das profissões práticas).

Em síntese, são os fundamentos da educação politécnica, omnilateralidade e escola unitária que ajudaram os educadores da área de Educação e Trabalho a alicerçar a concepção de currículo integrado, cuja formulação incorporou tanto as contribuições já existentes sobre o mesmo tema, quanto pressupôs a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira.

### 2.3 DA TRÍADE MARXISTA-GRAMSCIANA À PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Durante a Constituinte em 1937, entidades educacionais e científicas empreenderam forte mobilização pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). A bandeira defendida para a educação básica, principalmente pelos estudiosos que se detinham na relação entre trabalho e educação, era a de um tratamento unitário de inspiração nos pressupostos marx-gramscianos, explicitados na subseção anterior, que partisse da educação infantil e findasse no ensino médio. Desde então, “afirmava-se a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.35).

Partindo do entendimento de que o saber tem uma autonomia relativa diante do processo de trabalho que se origina, o papel atribuído para a etapa final da educação básica brasileira deveria ser o de resgatar a relação entre conhecimento e a prática de trabalho, ou seja, o de explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. O alvo, portanto, não seria o adestramento em técnicas produtivas e sim a politécnica, em outras palavras, o domínio dos “fundamentos científicos que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Ao ensino médio caberia a formação de politécnicos e não de técnicos especializados. Para tal,



deveria centra-se nas modalidades que embasam a multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Sob a égide da politecnicidade, o ensino médio não deveria ser profissionalizante na perspectiva do “adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 1997, p.40). O objetivo era o de escamotear a dualidade entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos. Defendia-se um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Nessa linha, caso o ensino médio tivesse também um objetivo profissionalizante a finalidade não teria um fim em si mesma e nem tampouco acenaria para os interesses do mercado, mas configurar-se-ia numa possibilidade a mais para a construção dos projetos de vida, socialmente determinados, dos estudantes, o que seria possível pela garantia de uma formação ampla e integral.

Com isto se fazia a crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei n. 5.692/71, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica. Em face dessa realidade e buscando resgatar a função formativa da educação, os projetos originais da nova LDB insistiam que o ensino médio, como etapa final da educação básica, seria composto de, pelo menos, 2.400 horas. A formação profissional, que nunca substituiria a formação básica, poderia ser acrescida a este mínimo, preparando o estudante para o exercício de profissões técnicas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005,p.36)

Fundamentado nessa perspectiva o projeto da nova LDB, apresentado pelo deputado Octávio Elízio em 1988, incorporava a perspectiva politécnica para o ensino médio o qual não apresentava objetivos adicionais de formação profissional para o ensino médio. Contudo, esse projeto por manobra foi substituído por um novo projeto do Senador Darcy Ribeiro, cujo texto culminou na Lei n° 9.394 em 1996. E, na sequência, o Decreto n° 2.208/97 impossibilitou que o ensino médio garantida a formação geral do educando pudesse prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (Lei n° 9.394/96, inciso 2°, art.36).

Revogando o Decreto nº 2.208/97, ao tratar da educação profissional técnica de nível médio, o texto do Decreto nº 5.154/2004 resgata a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de forma integrada de modo a possibilitar “a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.37). O horizonte para o ensino médio era a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrado no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

Nesses termos, a perspectiva brasileira de uma educação politécnica para o ensino médio se inspira na perspectiva de educação politécnica marx-gramsciana por conter os princípios para a sua construção, constituindo-se, portanto, um projeto para o futuro, cuja travessia seria possibilitada pelo ensino médio integrado ao ensino técnico, posto que a conjuntura do real do Brasil não permite a construção imediata de um ensino médio unitário e politécnico.

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino- mas que potencialize mudanças, para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (...) Assim, voltamos a afirmar que a integração do ensino médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural-social e histórica- para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando à 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 classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44-45)

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) adicionam mais alguns pressupostos para a realização da travessia via formação integrada e humanizadora, quais sejam: 1) existência de um projeto de sociedade que

enfrente os problemas da realidade brasileira, visando à superação do dualismo de classes; 2) manutenção, na lei, da articulação entre o ensino médio de formação geral e educação profissional em todas as modalidades; 3) adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica o que pressupõe a discussão acerca da elaboração coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração; 4) articulação da instituição com os alunos e familiares; 5) encarar o exercício da formação integrada enquanto experiência de democracia participativa; 6) resgate da escola como um lugar de memória.

A formação humana integral/omnilateral constitui o alvo do ensino médio integrado. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos Ciavatta (2005), com o termo formação humana que o que se busca é “garantir ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (p.85). E por formação integral almeja-se superar a divisão histórica do ser humano pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar.

Em termos de organização do currículo de ensino médio integrado, os seguintes pressupostos devem ser considerados, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos:

- o sujeito deve ser concebido como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade que vive;
- a formação humana enquanto síntese de formação básica e formação para o trabalho deve ser visada
- a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações
- o trabalho seja visto como princípio educativo, ou seja, como compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- estar baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades;

- seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros;
- seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, ciência e a cultura. (2005, p. 108-109)

Contudo, o horizonte do ensino médio politécnico via ensino médio integrado já tem encontrado dificuldades para a concretização nas políticas do Estado. Dentre as ações de desintegração dessa proposta de ensino médio, podemos citar, neste capítulo, a reestruturação interna no Ministério da Educação, na mesma semana que havia sido assinado o Decreto nº 5.154/2004, a qual determinou a criação de duas secretarias, quais sejam, a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, sendo que ambas ficaram responsáveis pelo ensino médio e, contraditoriamente, mantinham concepções duais acerca da política de integração para o ensino médio bem como desde então começaram a mostrar que a forma de articulação integrada entre ensino médio e educação profissional técnica não estava na pauta prioritária de seus trabalhos. Na verdade, o que faria sentido “neste caso, dentro de um fundamento teórico e histórico, seria uma Secretaria de Educação Básica que incluiria, portanto, o ensino médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e uma Secretaria de Educação Profissional *strictu sensu*” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44-45).

Nessa época, a concepção pedagógica que mais se sobressaia, no âmbito dessas subsecretarias, era a da compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio devia ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio. No entanto, a proposta de integração, conforme a discussão da área de Educação e Trabalho, se diverge de simultaneidade, posto que esse princípio pressupõe uma independência entre os cursos, e não foi isso que se buscou instituir com o Decreto nº 5.154/2004.

Isso nos permite dizer que a dualidade histórica entre formação geral e formação técnica não foi resolvida com o decreto em tela, como endossaremos nas conclusões do capítulo 3. A integração entre educação profissional técnica e ensino médio é concebida, nos docu-

mentos legais, desintegrada. Os fundamentos oriundos da politecnicidade, da omnilateralidade e da escola unitária que deveriam embasar o ensino médio integrado nos moldes dos especialistas, deveriam servir para a efetivação de ações de promoção dessa travessia.

Não é por acaso que o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio, é contraditório ao tratar da forma de ensino médio integrado. Primeiro, nele está dito que essa forma de articulação

não pode e nem deve ser entendida como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de Educação Profissional. Essa foi a lógica da revogada Lei 5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei 9.394/96, nem do Decreto 5.154/2004, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações.

Segundo, considera que essa nova forma de articulação introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004 prescinde de uma nova e atual concepção, que deveria partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º, qual seja, a instituição de ensino deverá observar o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996 (estabelece que a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver) 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. Ao tratar das diretrizes, o Parecer em tela circunscrevia que deveriam ser observadas para a forma integrada,

tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais defini-

das para a Educação de Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000. (p.403)

Apesar de recaídas na compreensão da proposta de ensino médio integrado dos especialistas em Educação e Trabalho, a política do Ministério da Educação abraçou essa proposta em 2007, no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007). Desde então, foram implementadas discussões em torno da necessidade de uma “nova e atual concepção” para essa forma de articulação com ensino médio o que culminou em novas diretrizes curriculares tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional, essas por sua vez, ao serem aprovadas, sombreia a forma integrada em face das outras formas de relação entre EM e EP e das outras políticas públicas do Estado recentes.

Agora que já compreendemos os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que estão na base da proposta de ensino **médio integrado**, apresentaremos e discutiremos no próximo capítulo, as recém-homologadas diretrizes curriculares.

## CAPÍTULO 3



# ENSINO MÉDIO (INTEGRADO) E POLÍTICAS CURRICULARES

Neste capítulo, trataremos do conjunto articulado de princípios e critérios, em outras palavras, das diretrizes, a serem observadas pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especialmente, da forma integrada.

A esse respeito, gostaríamos de sinalizar que faremos a análise do *corpus* do capítulo 4 à luz de uma concepção curricular fundada em uma formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo, posto que é essa concepção que embasa, conforme vimos no capítulo 2, a política de Estado para o ensino médio integrado. Essa concepção curricular pode ser encontrada (hibridizada, ou não) nos seguintes documentos oficiais, quais sejam, Educação profissional técnica e nível médio integrada ao ensino médio: Documento Base (BRASIL, 2007); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate: Texto para discussão (GT SETEC/ANPED, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

Desconsideraremos, portanto, as propostas de parecer e de Re-

solução (BRASIL, 2010) de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (doravante, DCNEP) retiradas do Conselho Nacional de Educação. Graças aos esforços e contribuições de inúmeras entidades e sociedade civil, essa versão preliminar submetida ao debate na Audiência Pública Nacional, foi ferozmente rechaçada, de tal sorte que foram substituídos pelo Parecer CNE/CEB. 11/2012, aprovado no dia 9 de maio de 2012, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação de 31 de agosto de 2012, publicado no DOU de 4 de setembro de 2012.

No entanto, os pressupostos acerca da politécnica e da formação humana integral incorporados nos documentos do MEC supracitados bem como nas próprias DCNEM (BRASIL, 2011) e DCNEP (2012), foram nebulizados, o que não pôde garantir coerência e unicidade entre as próprios textos do MEC anteriores as novas diretrizes.

Vale aqui, no entanto, sintetizar que a versão preliminar das DCNEP assim como as recém-homologadas DCNEP (BRASIL, 2012) tem sido criticadas pelos educadores<sup>1</sup> da área de Educação e Trabalho, pelos seguintes motivos, conforme a Carta encaminhada ao então Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação:

1. Divergência dos pressupostos e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas recentemente, pelo CNE;
2. Fortalecimento da separação entre o ensino médio e a educação profissional estabelecida pelo Decreto n° 2.208/97 já revogado.
3. Não incorporação dos pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada prevista pelo Decreto n° 5.154/04.
4. Ênfase na centralidade da educação profissional na dimensão econômica, tomando o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana.

---

1 A esse respeito, sugerimos a leitura dos textos Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios (MOURA, 2012) e A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres (RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012)



5. Base no currículo centrado na pedagogia das competências<sup>2</sup>.
6. Apontamento para uma organização curricular fragmentada, caracterizada pelas saídas intermediárias, implicando a precarização da formação.

Nas duas subseções a seguir, pontuamos, primeiramente, elementos que nos permitirão evidenciar e problematizar na última subseção desde capítulo, que o discurso oficial das novas diretrizes, na verdade, se apossa do discurso acadêmico de ensino médio unitário e universal, fundado na tríade da omnilateralidade, da autonomia e da emancipação humana, mas o enviesa para uma concepção de educação que submete a etapa final da educação básica à racionalidade do mercado (MOURA, 2013).

### 3.1 AS NOVAS DCNEM E A EDUCAÇÃO MARXISTA

Antes de adentrar no parecer e na resolução que determinaram as novas DCNEM, se faz oportuno acenar um avanço conquistado para o ensino médio brasileiro, qual seja, em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 tornou todas as etapas da educação básica (pré-escolar, fundamental e média), dos 4 aos 17 anos, obrigatória e gratuita, legitimando-a como um direito público subjetivo, até para os que tiveram acesso a ela na idade própria. Para reforçar, o inciso VII do art. 207 teve sua redação alterada. Antes, era garantido o atendimento do educando do ensino fundamental, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. A partir da Emenda em questão, os educandos das outras etapas da educação básica passaram a ter o mesmo direito.

Contraditoriamente, quinze dias antes da promulgação da Emenda Constitucional nº59, a Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, houve um retrocesso quando o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, foram alterados. Antes dessa lei, o primeiro inciso em questão, rezava que era dever do Estado garantir a “progressiva extensão da *obrigato-*

---

<sup>2</sup> A “CHAVE”, sigla que reúne os componentes da competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções), é o eixo de todo o argumento do parecer.

*riedade e gratuidade ao ensino médio”, com a nova redação, o dever passou a ser o de garantir a “universalização do ensino médio gratuito”. Pelo segundo inciso, antes os Estados eram incumbidos de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”, com a alteração, estão incumbidos de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem”.*

Os destaques em itálicos feitos no parágrafo anterior tem o intuito de mostrar a dual herança do prometido novo ensino médio brasileiro, posto que o Estado, não obstante ter garantido a gratuidade dessa etapa da educação básica, se furtou do dever de ofertá-la a todos. Apenas aqueles que o procurarem, terão seu direito público subjetivo assegurado. Como bem observado por Frigotto e Ciavatta (2011, p.630), “o detalhe significativo é a ausência do termo “obrigatoriedade” que, *ipso facto*, isenta o Estado do compromisso com a universalização”.

Nessa direção de desatar o nó da educação brasileira, o ensino Médio, outras propostas legais<sup>3</sup> tem sido implementadas com vistas a melhorar, segundo o discurso oficial, a qualidade de sua organização e funcionamento uma vez que “sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, CNE/CEB, 2010). Esses dispositivos legais atrelados às novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens justificaram segundo o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Para o Parecer em tela, a função do ensino médio, o qual não tem dado conta de todas as suas atribuições definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve transcender a formação profissional e a construção da cidadania.

---

<sup>3</sup> O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 cita as seguintes: implantação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

É preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (p.1)

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) objetiva, portanto: 1) contemplar as recentes mudanças da legislação; 2) dar uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional; 3) retomar a discussão sobre as formas de organização dos saberes e; 4) reforçar o valor da construção do projeto político-pedagógico das escolas, de modo a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional.

Com base no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNEB), o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 reitera que o ensino médio como a etapa final do processo formativo da educação básica deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas.

A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. (p.12)

Nessa linha, o Parecer em questão confere às novas DCNEM a orientação para a formação humana integral bem como adverte acerca da orientação limitada da preparação para o vestibular. O propósito disso é a construção de um ensino médio que “apresente uma unidade que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico” (p.12).

Já desde o Parecer CNE/CP. n° 11, que tratava da Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, já eram ideias recorrentes 1) a articulação das disciplinas com atividades integradoras; 2) a definição da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo do currículo; 3) a adoção do trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica; 4) e a consolidação de uma base unitária do currículo, a partir da qual se promoveria a diversidade. Desde então, residiam-se, no discurso oficial, vários preceitos da concepção da formação humana integral almejada pelos estudiosos brasileiros da área de Educação e Trabalho.

As DCNEM, as quais estão articuladas com as DCNEB (BRASIL, 2010), deverão ser observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. Reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), os quais devem orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o ensino médio, que foi considerado tanto “um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (Art. 3°) bem como a etapa final da educação básica, a qual é concebida como um “conjunto orgânico, sequencial e articulado, que deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização” (Art. 14°).

As finalidades previstas para o ensino médio na Lei n.9.394/96 foram mantidas, quais sejam:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (Art. 4°)

No que tange às suas bases, o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, deverá considerar:

*I - a formação integral do estudante;*

*II - o trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;*

*III - a educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;*

*IV - a sustentabilidade ambiental como meta universal;*

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

*VI - a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;*

*VII - o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;*

*VIII - a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta do desenvolvimento curricular. (Art. 5, Grifos meus)*

O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional técnica, observadas as diretrizes específicas, cuja carga horária mínima é de 3.000 (três mil) horas, no ensino médio regular integrado com a educação profissional técnica (Art. 14,VI).

A partir da integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, o Parecer CNE/CEB n. 5/2011 se mostra crédulo de que isso irá proporcionar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo, então, “orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação” (p.48).

### 3.1.1 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Quando trata da organização curricular do ensino médio, as DC-NEM dispõem que ele terá uma base nacional comum e uma parte diversificada, as quais não deverão constituir “blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (Art. 7). Conforme o Parecer CNE/CEB n. 5/2011, a articulação entre a base nacional e a parte diversificada viabiliza a sintonia dos interesses mais amplos da formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, passando todo o currículo.

O currículo, por seu turno, deverá ser organizado em quatro áreas do conhecimento, quais sejam, I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza e IV - Ciências Humanas, as quais deverão receber “tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (Art. 8º, § 1). A esse respeito, adverte que

a organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica o fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. (Art. 8º, § 2)

Por essa via, as áreas de conhecimento além de favorecer a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. Esses, por sua vez, poderão ser tratados, desde que de forma integrada, de diversas maneiras, quais sejam, disciplinas, unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização (Art. 14, VII).

Independente da maneira adotada para um dado componente curricular, o objetivo deve ser o de “propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes

integrados e significativos” (Art. 14,IX). Os saberes devem ser selecionados criteriosamente, tendo como parâmetros a questão da quantidade, da pertinência e da relevância equilibradas ao longo do curso com vistas a “evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar” (Art. 14,X).

O Quadro 1 reúne, conforme art. 9, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento, segundo as novas DCNEM.

Quadro 1- Componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Médio

| <b>I-Linguagens:</b>   | <b>II- Matemática</b> | <b>III – Ciências da Natureza</b>      | <b>III – Ciências Humanas</b>                                |
|--|-----------------------|--|--|
| a) Língua Portuguesa.<br>b) Língua Materna, para populações indígenas.<br>c) Língua Estrangeira moderna<br>d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical<br>e) Educação Física |                       | a) Biologia<br>b) Física<br>d) Química | e) História<br>f) Geografia<br>g) Filosofia<br>h) Sociologia |

Ademais, em detrimento de legislação específica é obrigatória a oferta de Língua Espanhola (facultativa para o aluno) e os seguintes estudos, os quais devem ser tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

\* educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica);

\* processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso);

- \* Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental);
- \* Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro);
- \* Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3). (Art. 10, II)

Cada unidade escolar deve orientar a definição de toda proposição curricular, cuja fundamentação reside na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, no quais devem estar presentes:

*I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;*

*II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;*

*III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.*

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente.

(Art. 13, GRIFOS MEUS)

Não obstante a incumbência de cada unidade escolar orientar a definição de toda proposição curricular, o art. 20 deixa claro que o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Esta-



dos, o Distrito Federal e os Municípios, ficará responsável por “elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, *proposta de expectativas de aprendizagem* dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de ensino médio” (GRIFOS MEUS).

No que concerne às mencionadas expectativas de aprendizagem, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 esclarece que elas não serão concebidas como sendo conteúdos obrigatórios de “currículo mínimo, e sim como direito dos estudantes, portanto, com resultados correspondentes exigíveis” (p.52). Outrossim, acrescenta-se que elas deverão orientar as matrizes de competência do ENEM.

O artigo 6 das DCNEM (2011) define currículo como “a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas”.

O Quadro 2 reúne os conceitos para os eixos estruturantes do currículo do ensino médio, conforme Art. 5, § 1º-§ 4º:

Quadro2- Eixos estruturantes do currículo do Ensino Médio

| <b>Trabalho</b>  | <b>Ciência</b>  |
|--|---|
| É conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.                | É conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.   |
| <b>Tecnologia</b>  | <b>Cultura</b>  |
| É conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. | É conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. |

O trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos, portanto, como base da proposta e do desenvolvimento curricular no ensino médio de modo a “inserir o contexto escolar no diálogo permanente

com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 5/2011, p.20). No âmbito das DCNEM anteriores (BRASIL, 1998), os eixos estruturadores do currículo eram os seguintes princípios pedagógicos: Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização (Art. 6º).

Nessa direção, a formação humana integral, omnilateral na terminologia marxista, é eleita no âmbito das novas DCNEM como meta, pois além de possibilitar o acesso a conhecimentos científicos, também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações.

Além do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como dimensões da formação humana, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 elege os seguintes pressupostos e fundamentos para o ensino médio: 1) trabalho como princípio educativo; 2) pesquisa como princípio pedagógico; 3) direitos humanos como princípio norteador e 4) sustentabilidade ambiental como meta universal. Vale situar que segundo o Parecer em tela, a concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos.

Ademais, entende-se que

estas dimensões dão condições para um Ensino Médio unitário que, ao mesmo tempo, deve ser diversificado para atender com motivação à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes. Mantida a diversidade, a unidade nacional a ser buscada, no entanto, necessita de alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país, nos termos das presentes Diretrizes. Estes alvos devem ser constituídos por expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares da base nacional comum que devem ser atingidas pelos estudantes em cada tempo do curso de Ensino Médio, as quais, por sua vez devem necessariamente orientar as matrizes de competência do ENEM. Nesse sentido, o Conselho Nacional de

Educação deverá apreciar proposta dessas expectativas, a serem elaboradas pelo Ministério da Educação, em articulação com os órgãos dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 p.48)

Diferentemente das DCNEM anteriores (BRASIL, 1998), as novas (BRASIL, 2012) não trouxeram a discriminação das mencionadas expectativas de aprendizagem, que figuravam em Brasil (1998) em termos de competências e habilidades. Para cada área de conhecimento foi discriminada as respectivas competências. Se compararmos as nove competências pontuadas nas DCNEM (BRASIL, 1998) para a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (atual Linguagens), com as nove competências da última matriz de referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constante no Edital nº 3, de 24 de maio de 2012, constata-se que são, praticamente, iguais. As únicas mudanças se referem ao acréscimo das competências da área 3 e 4 do ENEM, as quais guardam correspondência com a competência das DCNEM, e as convergências das competências f, g e h das DCNEM para uma única competência da área 9 do ENEM-2012, conforme pode ser visto no Quadro 3.

Quadro3- Comparação entre as competências da área de Linguagens das DCNEM (1998) com as do ENEM-2012

| <b>Competências EM DCNEM (BRASIL, 1998)</b>   | <b>Matriz de Referência do ENEM (BRASIL/INEP, 2012) para a área Linguagens, (Códigos e suas Tecnologias)</b> |
|---|--|
| a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. | Competência de área 6 – IGUAL  |
| b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.   | Competência de área 7 –IGUAL   |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>c)</b> Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção</p> | <p>Competência de área 5 –IGUAL</p>   |
| <p><b>d)</b> Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</p>  | <p>Competência de área 8 –IGUAL</p> <p>Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.</p> <p>Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.</p>                   |
| <p><b>e)</b> <i>Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</i></p>  | <p>Competência de área 2–IGUAL</p>  |
| <p><b>f)</b> Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.</p>  | <p>Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.</p> |
| <p><b>g)</b> Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias</p>                      |   |
| <p><b>h)</b> Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</p>   |   |
| <p><b>i)</b> Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (Art.10, BRASIL, 1998, Grifos meus).</p>   | <p>Competência de área 1-IGUAL</p>  |

Ora, desde sua publicação no DOU em 24 de janeiro de 2011, o Parecer CEB/CNE nº 5/2011 acenava que a educação média deveria ser guiada por alvos específicos com vistas a orientar as aprendizagens comuns no país, respeitadas as diversidades, bem como as matrizes de competência do ENEM. Alvos específicos se tornam sinônimos de expectativas de aprendizagem nesse documento, o que nas DCNEM anteriores se denominavam competências e habilidades. Não obstante as novas DCNEM terem sido publicadas depois de um pouco mais de ano (30 de janeiro de 2012), as expectativas de aprendizagem não foram até o presente momento, especificadas. A missão foi atribuída ao Ministério da Educação (MEC) que em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de Ensino Médio (Art. 20, BRASIL, 2012)

Pelo visto, o MEC ainda não teve tempo de elaborar a proposta em questão uma vez que as competências presentes na matriz de referência do ENEM 2012 são, praticamente, iguais as das competências listadas nas velhas, mais do que atuais, DCNEM (BRASIL, 1998). Essa assincronia dos documentos oficiais orientadores do EM nos ajudará a entender parte dos porquês das incoerências e falta de sincronia entre os documentos institucionais, que serão analisados no capítulo 4.

### 3.2 AS NOVAS DCNEP E A EDUCAÇÃO MARXISTA

O Parecer CNE/CEB nº11/2012 (BRASIL, 2012), amparado nos dispositivos constitucionais e legais, quais sejam, artigos 170, 205, 214 e 227 da Constituição Federal; nos § 2º do art. 1º, art. 2º, o inciso XI do art. 3º da LDB e art. 36-A, incluído pela Lei nº 11.741/2008 na LDB, leva em consideração, com vistas a definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (doravante, DCNEP), a ciência e a tecnologia como construções sociais, histórico-culturais e políticas. Logo, nelas está imanente que o papel da Educação Profissional Técnica e Tecnológica no desenvolvimento nacional está para bem além do campo estritamente educacional.

Admite-se que, em um primeiro momento, que a Educação Profissional deve ser vista sob a égide dos direitos universais à educação e ao trabalho de modo a dismantelar o dualismo existente na sociedade brasileira entre as chamadas “elites condutoras” e a maioria da população trabalhadora.

Enquanto modalidade educacional, portanto, ela integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços. (BRASIL, 2012, p.5)

Outrossim, o Parecer em tela esclarece que as concepções de Educação Profissional como simples instrumento de política assistencialista ou como linear ajustamento as demandas do mercado de trabalho (ainda mais porque nunca houve e nem haverá congruência direta entre curso realizado e emprego obtido ou trabalho garantido) dão lugar a uma que concebe a Educação Profissional como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Por extensão, a formação profissional, tradicionalmente, baseada na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas, é permutada por uma formação que atenda à “compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho” (BRASIL, 2012,p.8).

Nessa linha, o Parecer circunscreve que as DCNEP terão como centro o compromisso de ofertar uma Educação Profissional mais ampla e politécnica, o que, juntamente com mudanças sociais, revolução científica e tecnológica e o processo de reorganização do trabalho, demandará uma revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional.

Não obstante o discurso inicial que tende a formação integral para todos, o mesmo texto se contradiz ao circunscrever as seguintes competências do trabalhador: “maior capacidade de raciocínio,

autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas” (BRASIL, 2012, p.8). Tais competências, como vista, se alinham a uma concepção de formação humana que atende ao capital (MOURA, 2013).

No que concerne à formação humana do cidadão, é dito que se primará por garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito à formação plena, que possibilite o aprimoramento da sua leitura do mundo, fornecendo-lhes a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de direitos (BRASIL, 2012, p.28).

Para endossar o entendimento de que o objetivo dessa política pública é o de propiciar autonomia intelectual, o parecer em questão usa como embasamento a última Recomendação nº 195/2004 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), na qual está delineado que a Educação Básica deve ser reconhecida como direito público fundamental de todos os cidadãos e que deve ser garantida de forma integrada com a orientação, a formação e a qualificação profissional para o trabalho. Se ofertada qualitativamente, a tríade educação básica, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida poderá contribuir para a promoção dos interesses individuais e coletivos dos trabalhadores e dos empregadores, bem como dos interesses sociais do desenvolvimento socioeconômico.

Essa menção à recomendação da OIT num documento orientador da definição de DCNEP objetiva

enfatizar a necessidade de se partir da identificação das necessidades do mundo do trabalho e das demandas da sociedade, para se promover o planejamento e o desenvolvimento de atividades de Educação Profissional e Tecnológica. A análise da relação entre essas necessidades e o conhecimento profissional que hoje é requerido do trabalhador no atual contexto do mundo do trabalho, cada vez mais complexo, exige a transformação das aprendizagens em saberes integradores da prática profissional. Além da defasagem que há em relação aos conhecimentos básicos, constatados por avaliações nacionais e internacionais, duas outras condições surgidas neste início de século modificaram significativamente os requisitos para o ingresso dos jovens no mundo do trabalho: de um lado, a globalização dos meios de produção,

do comércio e da indústria, e de outro, a utilização crescente de novas tecnologias, de modo especial, aquelas relacionadas com a informatização. Essas mudanças significativas ainda não foram devidamente incorporadas pelas escolas de hoje, o que reflete diretamente no desenvolvimento profissional dos trabalhadores. Superar essa falha na formação dos nossos estudantes do Ensino Médio e também da Educação Profissional é essencial para garantir seu desenvolvimento e sua cidadania. (BRASIL, 2012, p.11)

As experiências de instituições internacionais de Educação Profissional são retomadas para assinalar que a melhor maneira para desenvolver os saberes profissionais dos trabalhadores está na sua inserção nas várias dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho, bem como de sua contextualização, situando os objetivos de aprendizagem em ambiente real de trabalho. Sob esse ponto de vista, a orientação para planejamento das atividades educacionais primeiramente para aprendizado teórico e posterior prática deve ser substituída pelo desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas, garantindo o necessário “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (inciso II do art. 3º da LDB) e que relacionem permanentemente “a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (inciso IV do art. 35 da LDB).

O desenvolvimento da educação, desde que se consiga garantir sólida educação geral de base para todos e cada um dos seus cidadãos, associada a sólidos programas de Educação Profissional para seus jovens em processo formativo e seus adultos em busca de requalificação para o trabalho, e o desenvolvimento da capacidade de aprender, para continuar aprendendo neste mundo em constante processo de mudanças são considerados como os grandes responsáveis pelo futuro do trabalho no mundo.

A escolha por um determinado fazer deve ser intencionalmente orientada pelo conhecimento científico e tecnológico. Este, por sua vez, não deve ser ensinado de forma desconectada da realidade do mundo do trabalho. Este ensino integrado é a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social, como ressalta a Recomendação nº 195/2004 da OIT. (BRASIL, 2012, p.11-12)



Ademais, a contingência de milhares de jovens brasileiros que têm o acesso ao trabalho como uma perspectiva mais imediata leva o Parecer em tela a defender a profissionalização como uma das possibilidades de diversificação do Ensino Médio a ser incentivada, apesar de não poder ser o modelo hegemônico, uma vez que ele é tido “como uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem”. Contraditoriamente, mais uma vez, considera-se necessário que a escola pública construa “propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada” (BRASIL, 2011 apud Parecer /CEB nº11/2012,p. 19 ).

Ao tratar da formação integrada ou do ensino médio integrado<sup>4</sup>, em quaisquer das suas formas de oferta, o Parecer CNE/CEB nº11/2012 explicita que a concebe como:

a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, tais como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, seja na formação inicial ou qualificação profissional, seja na Educação Profissional Técnica e ou na Tecnológica, bem como nos demais cursos superiores. Significa focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido no inciso IV do art. 35 da LDB, é preciso propiciar aos alunos a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

As novas DCNEP definem que organização dos cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio se dará por meio de eixos tecnológicos, os quais devem ter como base os Catálo-

---

<sup>4</sup> O que na verdade, como veremos a seguir, vale também para a forma de ensino médio articulado na forma *concomitante na forma*.

gos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Art. 3, § 2).

Inicialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, organizavam a oferta da Educação Profissional por áreas profissionais, isto é, segundo a lógica de organização dos setores produtivos. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, por sua vez, diz seguir uma nova lógica de orientação para organizar essa oferta de Educação Profissional, qual seja, eixos tecnológicos, isto é, segundo a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica. Essa proposta de organização é similar à orientação já seguida na definição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, objeto do Parecer CNE/CES nº 277/2006 (BRASIL, 2012).

Itinerário formativo compreende o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. Ele contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programados a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente (Art. 3, § 3-4).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) se articula com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades e com as dimensões trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura e “terá como finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (Art. 5º).

Ao tratar das formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio, o texto das DCNEP reorganizaram a forma articulada, conforme pode ser visto no Quadro 4.

Quadro 4-Formas de oferta da educação profissional técnica de nível médio

|   |                          |  |                         |                        |   |
|---|--------------------------|--|-------------------------|------------------------|---|
| <b>Art. 36-A. da LDB</b> (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) |                          | <b>Art. 30-32 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010)</b> | <b>DCNEP (Art. 7-8)</b> |                        |   |
| Articulada  | Integrada <b>(I)</b>     |  | Articulada              |                        |   |
|   | Concomitante <b>(II)</b> | Na mesma instituição de ensino <b>(a)</b>  |                         | Integrada <b>(III)</b> |   |
|   |                          | Em instituições de ensino distintas <b>(b)</b>   |                         |                        | Concomitante <sup>4</sup> <b>(IV)</b>         |
|   |                          | Em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado <b>(c)</b>                      |                         |                        | Concomitante na forma <sup>5</sup> <b>(V)</b> |
| Subsequente   |                          | Subsequente  |                         |                        |   |

Pelo Quadro 4, percebe-se que as duas formas (I e II) de articulação do ensino médio com a educação profissional técnica passaram a ser três (I, IV e V). Na verdade, as possibilidades de ocorrências de concomitância II-a e II-b se encontram na forma IV e a ocorrência II-c ascende à categoria de forma em V. Nessa direção, a única diferença entre I e V é ser (V) ou não (I) ofertado em instituições de ensino distintas mediante convênio ou acordo de intercomplementaridade, posto que ambos devem ter projeto pedagógico unificado na forma integrada e perfazerem no “mínimo de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, para a escola e para o estudante, conforme a habilitação profissional ofertada” (Parecer CNE/CEB nº11/2012 p.42). Ter projeto pedagógico unificado na forma integrada significa que devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, aten-

<sup>5</sup> Ofertada a quem ingressar no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino (Art. 7 , I- b,p.60).

<sup>6</sup> É desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado (Art. 7 , I-c,p.60).

dendo tanto as DCNEP, quanto as DCNEM, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

### 3.2.1 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO( INTEGRADO)

No que se refere aos currículos dos cursos de EPTNM, os seguintes aspectos devem ser considerados segundo as possíveis as novas DCNEP:

I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

II- elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;

IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;

V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;

VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. (Art. 14 )

O Art. 15 explicita que o currículo que está consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, constitui “prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pe-

dagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos”.

O planejamento curricular deve ter como fim, a delimitação do perfil profissional de conclusão do curso, que é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto às comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo (Art. 16).

Se o currículo for considerado “integrado”, deverá se ter como pressuposto a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de tal sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. Desta forma,

trabalho, ciência, tecnologia e cultura são entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos diferentes grupos sociais. (BRASIL, 2012,p 29)

Na vigência da revogada Lei nº 5.692/71, em cursos de Educação Profissional Técnica Integrada com o Ensino Médio, a formação técnica estava alocada na parte diversificada. Agora, no entanto, a Educação Profissional Técnica, na atual LDB, por ter na profissionalização o seu escopo específico, é complementar e umbilicalmente ligada à Educação Básica. Para que a Educação Profissional seja de qualidade, se faz necessário “uma Educação Básica de sólida qualidade, a qual constitui condição indispensável para a efetiva participação consciente do cidadão no mundo do trabalho”(BRASIL, 2012, p.38).

O Parecer CNE/CEB nº.11/2012 (BRASIL, 2012) especifica as seguintes orientações e critérios a serem contemplados em relação ao planejamento, estruturação e organização dos cursos da Educação

Profissional Técnica de Nível Médio, com base em princípios norteadores, quais sejam:

- relação orgânica com formação geral do ensino médio na preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, na perspectiva do desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva;
- *integração entre educação e trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;*
- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- *integração de conhecimentos gerais e profissionais, na perspectiva da articulação entre saberes específicos, tendo a pesquisa como eixo nucleador da prática pedagógica;*
- *trabalho e pesquisa, respectivamente, como princípios educativo e pedagógico;*
- indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- *interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar;*
- contextualização que assegure estratégias favoráveis à compreensão de significados e integrem a teoria à vivência da prática profissional;
- articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos produtivos locais;
- reconhecimento das diversidades dos sujeitos, inclusive de suas realidades étnico culturais, como a dos negros, quilombolas, povos indígenas e populações do campo;
- reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, que estabelecem novos paradigmas;
- autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade educacional;
- flexibilidade na construção de itinerários formativos diversifica-

dos e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais;

- identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem competências profissionais, objetivando desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas socioeconômico-ambientais, configurando o técnico a ser formado. (p.31, GRIFOS MEUS)

Neste sentido, Brasil (2012) situa que o currículo de quaisquer dos cursos da modalidade de Educação Profissional Técnica e Tecnológica deve ser construído a partir de dois eixos norteadores essenciais: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, os quais devem estar presentes em toda a Educação Básica e, de modo especial na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e de organização.

Ao definir o perfil profissional de conclusão do egresso, os conhecimentos, saberes e competências profissionais (CSCP), explicitados no Quadro 5, devem ser considerados, segundo Brasil (2012, p.46).

Quadro 5- Conhecimentos, saberes e competências profissionais almejados para o egresso de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

| <b>GERAIS</b>  | <b>COMUNS</b>   | <b>ESPECÍFICOS</b>   |
|--|---|--|
| São aqueles requeridos para o trabalho, em termos de preparação básica, objeto prioritário do Ensino Médio, enquanto etapa de consolidação da Educação Básica. garantem que o profissional formado tenha a exata compreensão de todo o processo de trabalho e as condições requeridas para responder às diferentes demandas do universo ocupacional. | São aqueles requeridos em um determinado segmento profissional do eixo tecnológico estruturante, no qual se enquadra a habilitação profissional em questão. Garantem que o profissional formado tenha a exata compreensão de todo o processo de trabalho e as condições requeridas para responder às diferentes demandas do universo ocupacional. | São aqueles requeridos para cada habilitação profissional. São responsáveis por definir a identidade do curso. |

Além disso, para que o currículo se ajuste à lógica dos eixos tec-

nológicos estruturantes dos itinerários formativos, propostos pela instituição educacional, os princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização devem ser os orientadores. Estão diretamente ligados ao grau de autonomia conquistado pela escola no tocante a concepção, elaboração, execução e avaliação do seu projeto pedagógico, fruto e instrumento de trabalho do conjunto dos seus agentes educacionais, de modo especial dos seus docentes.

### 3.3 POLÍTICAS CURRICULARES E O ENSINO MÉDIO (INTEGRADO):

#### DUALIDADES EM FOCO

A explicitação das DCNEM e das DCNEP nas subseções anteriores, nos permite dizer que há duas propostas para o ensino médio, mas ambas visando, aparentemente, a mesma formação humana integral. A proposta para educação profissional integrada ao ensino médio e para as outras formas de articulação com a Educação Profissional, contida nas DCNEP, é a de uma “profissionalização *stricto sensu*” que diz não excluir a formação unitária e politécnica também garantida para a outra proposta de Ensino Médio. Essa proposta visa a contemplar “o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões” (BRASIL, 2010, p.24).

Outrossim, nas DCNEM foi apresentada uma proposta, de Ensino Médio que não é conducente a uma habilitação ou qualificação profissional, mas que se propõe a garantir uma formação unitária e politécnica, tomando o trabalho como princípio educativo, articulando ciência e tecnologia, trabalho e cultura, configurando, portanto, uma proposta de profissionalização “*lato sensu*”.

A proposta, portanto, de ensino médio integrado à educação profissional bem como as outras formas de articulação com a educação profissional técnica constituem, na perspectiva oficial, um possibilidade de diversificação curricular que dá um “plus” na formação dos que não se podem dar ao luxo de ir direto para o Ensino Superior.

A adoção da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho como eixos estruturantes faz com que essas perspectivas para o ensino médio integrado ou não, contemplem as bases em que se possam desenvol-



ver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, “uma formação profissional *stricto sensu* exigida *pela dura realidade socioeconômica do país*” (p.24,GRIFOS MEUS). A proposta de diversificação curricular via profissionalização *stricto sensu* constituiria, segundo o discurso das diretrizes, “*um plus*” para os que precisam (ou querem) adquirir uma profissão nesse nível educacional, o que não acontece na práxis tendo em vista que pode haver um aligeiramento na formação de base geral por conta, por exemplo, do achatamento de carga horária, uma vez que a carga horária da formação geral para um ensino médio integrado é de 2.400 horas e para o Ensino Médio Inovador a carga horária MÍNIMA é de 3.000 horas (BRASIL, Parecer CNE/CP Nº 11/2009).

No entanto, a ideia que se quer passar é que ofertar *profissionalização stricto sensu* no Ensino Médio constitui um ato de preocupação e solidariedade por parte do Estado para os filhos da classe trabalhadora, mesmo que não seja a formação profissional não seja ofertada nas instituições de ensino. Na verdade, o que se percebe é a permanência de uma política de educação assistencialista-neoliberal que interessa e serve ao capital e não aos jovens que dela eles dizem demandarem. Está dito que ao integrar a formação de base politécnica com a *profissionalização stricto sensu* a dualidade entre propedêutico e profissionalizante será superada bem como que esse tipo de diversificação curricular de Ensino Médio não é para todos. Para os que não demandam por *profissionalização stricto sensu* será ofertado outro tipo de diversificação curricular no Ensino Médio não integrado, qual seja, um currículo inovador, flexível, criativo e aberto. Isso, por si só, já não seria um ato de permanência da histórica dualidade? Para os que não precisam de *profissionalização stricto sensu*, a liberdade para suas escolas e sistemas de ensino preparem um currículo que vá ao encontro de suas “aspirações e sonhos” e que esteja “em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias do seu alunado, permitindo percursos formativos de opção dos alunos” (BRASIL,PARECER CNE/CP Nº11/2009). E, para os que precisam, a habilitação para a profissão, como se isso por si só já garantisse empregabilidade.

Nessa direção,

as estratégias apresentadas para esta meta tomam a educação profissional, seja na forma integrada, seja nas formas concomitante ou sequencial, como um meio de retenção do estudante

no ensino médio. A institucionalização do programa nacional de diversificação curricular é também definida como uma estratégia. Tal como foi elaborado, o sentido de formação científica e cultural do currículo é subsumido à intenção de torná-lo interessante aos sujeitos. Reduzir ciência, trabalho, cultura e esporte a dimensões temáticas é considerá-los como contextos de vivências e não como dimensões da formação humana, social e historicamente construídas e determinadas. (RAMOS, 2011, p.783)

Pelo exposto, pode-se concluir que a finalidade profissionalizante para o ensino médio integrado presente nas DCNEP reduz ciência, trabalho, cultura e esporte às dimensões temáticas o que confronta o princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura como fundamentos epistemológicos e pedagógicos do currículo, que visa à formação omnilateral e politécnica da classe trabalhadora ofertada em uma escola comum, única e desinteressada, conforme os pressupostos gramscianos de escola unitária.

*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. (GRAMSCI, 2001, p. 49)*

Nessa linha, o discurso oficial hibridizou o discurso acadêmico com vistas a dar a entender que estão em convergência, o que está equivocadamente segundo Ramos (2011). O simples fato de enviesar os princípios de uma formação unitária e politécnica tanto para o ensino médio integrado/ concomitante na forma à educação profissional técnica do Estado quanto para o ensino médio não integrado (o que não integra habilitação profissional), evidencia que até no âmbito do discurso os projetos de educação para os que vivem do trabalho são oficializados sob a égide de uma concepção de educação que atende ao capital.

Agora, resta-nos trabalhar em prol dos princípios filosóficos e étic-

co-políticos que sustentam a concepção de ensino médio integrado tendo a politecnicidade ao menos como horizonte tanto para o ensino médio integrado quanto para o ensino médio não integrado do Estado, não se enviesem para o economicismo e o pragmatismo. Ademais, assim como o Estado italiano da época de Gramsci, o nosso não tem, historicamente, trabalhado na perspectiva de oferecer a todos os seus cidadãos as mesmas condições de se tornarem governantes. Por ora, da tríade comum, única e desinteressada da proposta de escola gramsciana, só foi conquistado em 2009 pela Emenda Constitucional nº 59, o direito à escola comum. Ofertar o que falta da tríade ainda não convém ao Estado brasileiro. Nada mais oportuno, então, recuperar um alerta de Ciavatta:

A aprovação do Decreto nº 5154/2004 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada. (2005, p. 102)

Nessa linha, o Parecer em questão entende que a forma de *articulação concomitante na forma* resulta na prática, na “oferta de um ensino médio efetivamente integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, conforme pode ser visto no excerto abaixo.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada na forma articulada concomitante com o Ensino Médio, na idade própria, ou na modalidade EJA, em distintos estabelecimentos de ensino, entretanto, podem ser ofertados, também, com projetos pedagógicos unificados em seu planejamento, execução e avaliação, com fundamento em acordos de intercomplementaridade entre as instituições educacionais envolvidas, visando a essa ação conjugada, de sorte *que resulte, na prática, à oferta de um ensino médio efetivamente integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, podendo seu Diploma ter validade, também, para a continuidade de estudos superiores. Essa forma de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser planejada de forma a conduzir o aluno, simultaneamente, à conclusão do Ensino Médio e à habilitação profissional de Técnico de Nível Médio. Deve ser

ofertada exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, de forma regular, na idade própria, ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). (p.38-39)

Ao emparelhar os impactos da reorganização das formas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio com o entendimento do Parecer CNE/CEB nº11/2012 de que a “habilitação profissional” é incumbência maior das “instituições especializadas em Educação Profissional” (p.39), pode-se subternder que a formação profissional, vista como complementar, não obstante a opção de oferta na forma integrada ou *concomitante na forma*, deve ter (ou terá) um lócus próprio para sua oferta.

*A “habilitação profissional”, incumbência maior das “instituições especializadas em Educação Profissional”, quando oferecida pela escola de Ensino Médio, de forma facultativa, como estabelece o novo parágrafo único do art. 36-A, não pode servir de pretexto para obliterar o cumprimento de sua finalidade precípua, que é a de propiciar a “formação geral do educando”, indispensável para a vida cidadã. A Educação Profissional, por seu turno, não deve concorrer com a Educação Básica do cidadão. A Educação Profissional é complementar, mesmo que oferecida de forma integrada com o Ensino Médio. A norma é clara: “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, de acordo com o definido no caput do novo art. 36-A da LDB. A oferta da Educação Profissional Técnica, além de poder ser oferecida subsequentemente ao Ensino Médio, pode ocorrer de forma articulada com o Ensino Médio, seja integrado em um mesmo curso, seja de forma concomitante com ele, em cursos distintos, no mesmo ou em diferentes estabelecimentos de ensino. O que não pode, é ofuscar a oferta da Educação Básica, a qual propicia à Educação Profissional os necessários fundamentos científicos e tecnológicos. (PARECER CNE/CEB nº11/2012 ,p.18, GRIFOS MEUS).*

Se a dualidade histórica da relação entre formação intelectual e formação profissional no Brasil não testemunhasse contra, poderia com alegria dizer que nosso Estado assumiu, pelo menos, no âmbito legal, o compromisso com a oferta pública, gratuita, de qualidade e, principalmente, prioritária da “formação geral do educando”( Art. 36-A da LDB). Entender que escola de ensino médio não é o lugar de excelência para a

oferta da educação profissional, pois uma grande ênfase é dada no fato de que formação profissional é facultativa, como rege a lei, e não deve obliterar, concorrer e ofuscar a formação básica, poderia sinalizar que não é necessário passar pela fase de travessia para um ensino médio unitário e politécnico. Já se está fazendo o compromisso de ofertá-lo.

Ora, isso é um tanto quanto contraditório posto que o Parecer CNE/CEB nº11/2012 se embasa no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que definiu as bases para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para dizer que o “acesso ao trabalho como perspectiva mais imediata” (p. 29) é uma demanda de milhares de brasileiros. Isso por si só já significaria que a oferta integrada entre o ensino médio e educação profissional técnica deveria ser uma política prioritária. O fato, no entanto, é que o Estado se abstém da responsabilidade alegando que cabe às redes e instituições escolares a decisão pela adoção (ou não, no caso de outras formas de diversificação de Ensino Médio, tais como, o Ensino Médio Inovador) pelas formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, quais sejam, a articulada (integrada, concomitante e concomitante na forma, nos termos do Parecer CNE/CEB nº11/2012) e subsequente.

A lei dos Institutos Federais bem como de outras instituições pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), pelo menos, salvaguarda o compromisso dessas instituições com a oferta integrada entre ensino médio e educação profissional tanto para concluintes do ensino fundamental quanto para o público da educação de jovens e adultos (art.7, inciso I,). Pelo menos 600 mil alunos poderão fazer um curso, seja de nível médio ou superior, em uma das 562 unidades da RFEPCT.

Ora se for levado em conta o contingente da população em fase estudantil (contabilizando também o público da EJA) no Brasil, pode-se concluir que a quantidade de vagas ofertada pela RFEPCT é insignificante. Isso implica dizer que:

1. caberão aos Estados e municípios dar conta do contingente não matriculado em uma instituição da RFEPCT;
2. caso os Estados e municípios optem pela forma de diversificação do ensino médio via educação profissional terão que assumir o encargo por conta própria, uma vez que suas escolas, na grande maioria, não são “instituições especializadas em educação profissional;

3. por não terem em sua grande maioria a infraestrutura necessária”, e o FUNDEB não prevê recursos para esse fim, para sediar a formação profissional, as escolas dos Estados e municípios, caso optem pela oferta de ensino médio articulado com a educação profissional, terão que optar pela forma concomitante, em instituições distintas, ou *concomitante na forma*. Partindo do fato de que a maioria das instituições que ofertam formação profissional técnica no Brasil são privadas, o Estado ao não assumir a eleição do ensino médio integrado (ou concomitante na forma) à educação profissional técnica como oferta prioritária para os milhares de jovem que Ele diz estarem demandando por “trabalho numa perspectiva mais imediata”, acaba por entregar seu compromisso com a iniciativa privada. Logo, o filho do trabalhador além de não poder frequentar um Ensino Médio Inovador (porque precisa de uma habilitação profissional de nível médio), terá que pagar por ela, mas como o Estado é bem caridoso, certamente, serão ofertadas milhares de Bolsa-Formação via Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por exemplo, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do SENAR e do SENAT. Política essa, que deixará tanto os grandes empresários quanto o povo, alienado, felizes;
4. caso os Estados e Municípios não encontrem outras instituições educacionais para fazer convênio ou acordo de intercomplementaridade com vistas a ofertar o ensino médio concomitante na forma com a educação profissional técnica, é bem provável que terão que optar pela oferta do ensino médio não integrado à educação profissional, ou melhor, o histórico ensino médio propedêutico, melhor ainda, o Ensino Médio Inovador, o qual se não for realmente inovado, continuará sendo o nó, o gargalo da Educação Básica brasileira que não prepara bem para o vestibular, quem dirá para a formação humana integral.

Nessa linha, se o ensino médio integrado, na concepção de seus idealizadores,

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

Pode-se dizer que serão poucos os filhos dos trabalhadores que terão a possibilidade de cursá-lo. E eles serão poucos para ajudar a superar a conjuntura atual (filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio) com vistas a alçar a educação que promova uma sociedade justa. Sem contar que das limitadas vagas ofertadas pela RFEPCT, especificamente pelos Institutos Federais, apenas 50% deverão ser, prioritariamente (o que pressupõe a não obrigatoriedade da oferta), destinadas para cursos integrados, pode-se dizer que outra dualidade será instaurada entre os filhos dos trabalhadores que conseguem uma vaga e os que não conseguem.

Se a integração do ensino médio com o ensino técnico, por ser uma necessidade conjuntural sócio-histórica, era a única possibilidade, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), de germinar uma educação politécnica, condição para construção de um ensino médio unitário e politécnico, que se efetivasse para os filhos dos trabalhadores, pode-se dizer que a tão sonhada “superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (p. 45) continuará sendo um sonho.

Em 2004, a promulgação do Decreto nº 5.154 e o resgate da forma integrada entre o ensino médio e educação profissional técnica trazia a esperança de uma educação politécnica para os filhos dos trabalhadores, agora, no entanto, esse tipo de educação permanece como uma promessa para a maioria. Apesar desse decreto ter trazido a abertura e o estímulo à formação integrada, as (sinaliz)ações do Estado demonstram a não garantia de sua implementação. Como premeditou Ciavatta (2005), o horizonte da formação integrada está:

na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas, está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da

Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada. (p.102)

Em 2012, como o leque de diversificação do Ensino Médio está ampliado, a implementação da forma integrada com a educação profissional técnica fica cada vez mais escamoteada no meio das outras opções e em face das outras políticas públicas para o ensino médio e para a educação profissional técnica dos últimos oito anos. O que antes era apenas uma suspeita pautada no histórico dual do ensino médio brasileiro de que o conteúdo final do Decreto em questão “sinalizava a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 52), passa a ser uma certeza em 2012.

Como foi visto no capítulo 1, a história da formação profissional tem se constituído como “uma luta política entre duas alternativas, a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* propostas de introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (CIAVATTA, 2004, p.88). As (sinaliz)ações das políticas públicas recentes para a educação profissional técnica acenam para a primeira alternativa.

Em sabatina deste capítulo, pode-se concluir que o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 ao afirmar que “a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional” (p.29), não passa de uma miragem. Se para uns é dado o Ensino Médio Inovador, para outros o Ensino Médio profissionalizante (com (sinaliz)ações de alianças com as empresas privadas) e para pouquíssimos a possibilidade de prioridade de oferta de Ensino médio integrado em Institutos Federais, a histórica dualidade entre a formação propedêutica e profissional no Brasil, tratada no capítulo 1, além de permanecer, foi elevada a segunda potência com a homologação das novas DCNEP.



## CAPÍTULO 4



## O ENSINO MÉDIO (DES)INTEGRADO NO PLANEJAMENTO DE INSTITUTOS FEDERAIS

Partindo da premissa de que “dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (GIL, 1996, p. 166), discutimos, neste capítulo, como os pressupostos de formação omnilateral, politécnica e integrada e as políticas curriculares para o ensino médio (integrado à educação profissional técnica) se refratam no planejamento de cursos de Institutos Federais. Para tal, serão problematizadas matrizes curriculares e planos de cursos.

Vale situar que a pesquisa documental constitui uma modalidade de estudo e análise de documentos que ainda não receberam um tratamento científico frente à temática proposta (OLIVEIRA, 2007). Os documentos a serem analisados neste trabalho foram catalogados nos sítios eletrônicos de IFs. A primeira busca foi feita no segundo semestre de 2010 e a última no primeiro semestre de 2012. O procedimento de coleta desses documentos foi acessar aos sítios dos trinta e oito Institutos Federais e de seus respectivos câmpus e catalogar todos os documentos disponíveis ao público que representassem a organização curricular de seus cursos de ensino médio integrado. Como resultado, obtiveram-se sessenta e duas matrizes curriculares e vinte e dois planos de cursos.

Os primeiros documentos a serem analisados serão sessenta e duas matrizes curriculares catalogadas nos sítios eletrônicos de IFs.

O Quadro 6 organiza esses documentos a partir dos cursos técnicos. Cada curso recebe uma letra para facilitar a discussão dos documentos neste capítulo.

Quadro 6- Origem e codificação das matrizes curriculares

| <b>CÓD.</b> | <b>CURSO</b>         | <b>IF-Câmpus</b>   |
|-------------|----------------------|--|
| <b>A</b>    | Agricultura          | IFES-Câmpus Itapina  |
| <b>B</b>    | Agroecologia         | If Sudeste de minas- Câmpus Murié                              |
| <b>C</b>    | Agroindústria        | IFSC- Câmpus São Miguel do Oeste                               |
|             |                      | IF- Sudeste de minas   |
| <b>D</b>    | Agropecuária         | IFB- Câmpus Planaltina   |
|             |                      | IFSC   |
|             |                      | IF-Farroupilha 2011 Câmpus Júlio de Castilho                   |
|             |                      | IF-Farroupilha- Câmpus São Vicente do sul                      |
|             |                      | IFG-Urutaí   |
|             |                      | IFRS- Câmpus Sertão  |
|             |                      | IF-Farroupilha- Câmpus Júlio de Castilho 2012                  |
|             |                      | IFRJ- Câmpus Nilo Peçanha 2012                                 |
|             |                      | ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO – PE 2010 |
|             |                      | IF-SUDESTE DE MINAS- Câmpus Barbacena 2009 e 2010              |
|             |                      | If-Sul de Minas- Câmpus Machado                                |
| <b>E</b>    | Alimentos            | If Sul de Minas  |
|             |                      | IFRJ- Câmpus Maracanã  |
|             |                      | IFRN 2010  |
|             |                      | If-Sul de Minas- Câmpus Machado 2010                           |
| <b>F</b>    | Automação Industrial | IFRJ- Câmpus Volta Redonda                                     |
| <b>G</b>    | Biotecnologia        | IFRJ Nilópolis   |
| <b>H</b>    | Controle Ambiental   | IFRJ-Nilópolis   |
| <b>I</b>    | Edificações          | IFSC- Câmpus Criciúma  |
| <b>J</b>    | Eletroeletrônica     | IFSC- Câmpus Joinville   |
| <b>K</b>    | Eletrotécnica        | IFRJ- Câmpus Paracambi   |
|             |                      | IFRN 2010  |

|          |                             |   |
|----------|-----------------------------|---|
| <b>L</b> | Eletromecânica              | IFSC- Câmpus Araraguá   |
| <b>M</b> | Eletrônica                  | IFSC- Câmpus Florianópolis  |
|          |                             | IFRN 2010   |
| <b>N</b> | Farmácia                    | IFRJ- Câmpus Maracanã   |
| <b>O</b> | Informática                 | IF-SC - Câmpus de Chapecó   |
|          |                             | IF-Farroupilha- Câmpus Júlio de Castilhos-2011                              |
|          |                             | IFRJ- Câmpus Arraial do cabo<br>* Antes e depois de 2012                    |
|          |                             | IFRJ- Câmpus Nilo Peçanha 2012  |
|          |                             | IFRJ- Câmpus Arraial do cabo 2011   |
|          |                             | IFRJ - Câmpus Nilo Peçanha  |
|          |                             | If Sul de minas   |
|          |                             | If-Sul de Minas- Câmpus Machado   |
|          |                             | IFRN 2010   |
|          |                             | IF-Farroupilha-Júlio de Castilho  |
| <b>P</b> | Mecânica                    | IFSC- Câmpus Joinville  |
|          |                             | IFRJ- Câmpus Paracambi  |
|          |                             | IFRN 2010   |
| <b>Q</b> | Mecatrônica                 | IFSC - Câmpus Criciúma  |
| <b>R</b> | Meio ambiente               | IFRJ  |
|          |                             | IFRJ- Câmpus Maracanã   |
| <b>S</b> | Polímeros                   | IFRJ- Câmpus Duque de Caxias  |
| <b>T</b> | Petróleo e gás              | IFRJ- Câmpus Duque de Caxias  |
| <b>U</b> | Química                     | IFSC- Câmpus Gaspar   |
|          |                             | IFSC- Câmpus Jaraguá  |
|          |                             | IFSC- Câmpus Florianópolis  |
|          |                             | IF- Sudeste de minas - Câmpus Barbacena (2)                                 |
|          |                             | IFRJ- Câmpus Duque de Caxias, Maracanã, Nilópolis e São Gonçalo 2008 e 2012 |
| <b>V</b> | Refrigeração e Climatização | IFSC- Câmpus São José   |
| <b>W</b> | Telecomunicações            | IFRN 2010   |
| <b>Y</b> | Turismo                     | IFRN  |
| <b>Z</b> | Vestuário                   | IFSC- Câmpus Araraguá   |

Em seguida, serão analisados vinte e dois planos de cursos de ensino médio integrado. O Quadro 7 codifica a origem, o curso técnico e o ano de publicação desses documentos

Quadro 7- Origem e codificação dos planos de cursos

| <b>CÓD.</b> | <b>ORIGEM</b>                      | <b>CURSO</b>                | <b>ANO</b> |
|-------------|------------------------------------|-----------------------------|------------|
| <b>PC1</b>  | IFPE                               | Edificações                 | 2006       |
| <b>PC2</b>  | IFPE                               | Saneamento Ambiental        | 2006       |
| <b>PC3</b>  | IFSC/São José                      | Refrigeração e Climatização | 2009       |
| <b>PC4</b>  | IF-Farroupilha/Júlio de Castilhos  | Agropecuária                | 2008       |
| <b>PC5</b>  | IF-Farroupilha/ Júlio de Castilhos | Informática                 | 2011       |
| <b>PC6</b>  | IFES/Colatina                      | Agricultura                 | 2009       |
| <b>PC7</b>  | IF-Farroupilha/ Júlio de Castilhos | Agropecuária                | 2012       |
| <b>PC8</b>  | IFG/Anapólis                       | Edificações                 | 2010       |
| <b>PC9</b>  | IFRN                               | Agroecologia                | 2010       |
| <b>PC10</b> | IFRN                               | Alimentos                   | 2006       |
| <b>PC11</b> | CETET-RN                           | Eletrônica                  | 2008       |
| <b>PC12</b> | CEFET-RN                           | Geologia e Mineração        | 2005       |
| <b>PC13</b> | IFRN                               | Informática                 | 2009       |
| <b>PC14</b> | CEFET-RN                           | Mecânica                    | 2005       |
| <b>PC15</b> | CEFET-RN                           | Turismo                     | 2005       |
| <b>PC16</b> | IFSC-Chapecó                       | Informática                 | 2010       |
| <b>PC17</b> | IFSC-Joinville                     | Eletrotécnica               | 2011       |
| <b>PC18</b> | IFSC-Joinville                     | Mecânica                    | 2011       |
| <b>PC19</b> | IFG /Jataí                         | Eletrotécnica               | 2008       |
| <b>PC20</b> | IFG /Jataí                         | Edificações                 | 2008       |
| <b>PC21</b> | IFG /Jataí                         | Agrimensura                 | 2008       |
| <b>PC22</b> | IFG /Jataí                         | Informática                 | 2008       |

#### 4.1 EDUCAÇÃO MARXISTA E AS MATRIZES CURRICULARES

Considerando que em um currículo integrado deve ocorrer a integração entre conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional (RAMOS, 2005) e que a matriz curricular cons-

titui um documento elaborado na etapa do planejamento curricular que objetiva apresentar sinteticamente a organização/estrutura curricular de um dado curso, não há satisfatoriamente, ao contrário do que deveria ocorrer, nas sessenta e duas matrizes curriculares catalogadas nos sítios eletrônicos de Institutos Federais mencionados no Quadro 6, indícios de uma organização idiossincrática para os Cursos de Ensino Médio Integrados ao Técnicos (CEMIT).

A organização curricular sintética de quarenta e dois CEMIT (67%) se limita a justapor em um quadro, ou melhor em uma grade, os componentes curriculares de formação básica e técnica e suas respectivas cargas horárias por série ou semestre/período. A matriz O2 (cf. Anexo A) exemplifica bem o quanto essa organização curricular por justaposição está intimamente mais atrelada ao currículo formal do que ao currículo integrado, uma vez que naquele é exigido a seleção e a organização de conhecimentos em componentes curriculares, sejam eles em forma de disciplinas, módulos, projetos etc., já no currículo integrado, a organização deve ter como pressuposto o estabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados (RAMOS, 2005)

Por outro lado, nas vinte matrizes curriculares restantes (33%) é perceptível duas outras formas de justaposição entre os componentes curriculares selecionados para os cursos CEMITs em questão, quais sejam: 1) justaposição das disciplinas em dois blocos, um para os componentes curriculares de formação geral e outro para os componentes curriculares integrantes da formação profissional, e 2) justaposição dos componentes que representam a base nacional comum e parte diversificada circunscritas na LDB (BRASIL, 1996) e outro que justapõe os componentes curriculares de formação profissional. A matriz D6 e D9 constituem, respectivamente, exemplos desses tipos de organização esquemática de um currículo que se pretende integrado.

Dentre essas vinte matrizes, cinco organizam os componentes curriculares de formação geral na base nacional comum e na parte diversificada e os de formação profissional na base profissional; quatorze integram os componentes curriculares da base nacional comum (em algumas, a parte diversificada também) nas três áreas do conhecimento, quais sejam, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciên-

cias da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias introduzidas pela reforma curricular das antigas DCNEM (BRASIL, 1998) e uma matriz já reúne os componentes em quatro áreas do conhecimento (I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza e IV - Ciências Humanas) em conformidade com as novas DCNEM (BRASIL, 2011). Vale lembrar que a reorganização do currículo do ensino médio nessas áreas do conhecimento intencionava “facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização” (BRASIL, 1999,p.7).

Pensando em um currículo integrado, pode-se dizer que tal objetivo casa, parcial e dualmente, com a necessidade de estabelecimento de relações entre os conhecimentos selecionados para um currículo que se quer integrado. O casamento parcial se deve ao fato de que apenas a integração está prevista, ao menos no âmbito do planejamento curricular, apenas para os conhecimentos (leia-se componentes curriculares, disciplinas, etc.) da formação geral, básica. Os conhecimentos da formação profissional, no entanto, são ora justapostos, ora organizados em módulos. O casamento dual se justifica pelo fato da organização dos conhecimentos se dar em dois grandes blocos justapostos, o da formação geral e o da formação profissional, a partir dos quais podemos presumir que sob a égide desses documentos não se planeja uma integração entre os componentes curriculares desses dois blocos.

Não foram identificadas nas matrizes curriculares catalogadas, portanto, indícios de uma organização curricular que relacione os conhecimentos de formação geral e formação profissional, o que nos permite afirmar que a histórica dualidade dessas formações está presente nesses documentos institucionais. Ao invés de sínteses de um currículo integrado, essas matrizes curriculares constituem de fato sínteses de um currículo que justapõe conhecimentos, o que chamaremos de currículo justaposto.

No que tange à menção às bases legais que fundamentam os CEMITs em questão, somente nove matrizes (cf. Figura 1), quais sejam, P2, N1, R2, O5, E2, K1, U5, S1 e T1, mencionam o Decreto nº 5154/2004 como o único documento legal no qual se embasam para o planejamento e a apresentação sintética da organização curricular.

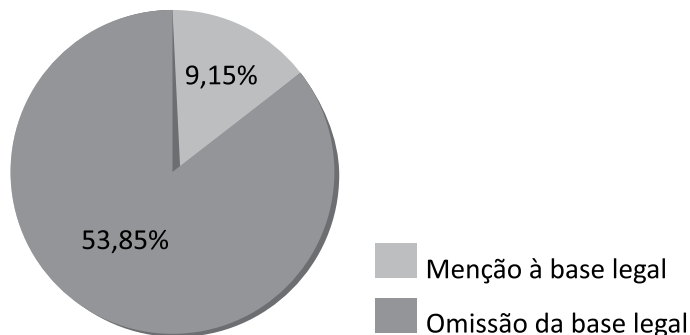


Figura 1- Matrizes curriculares e a menção às bases legais

A menção da base legal é negligenciada por cinquenta e três matrizes curriculares dos CEMIT analisados. O foco, novamente, desses documentos, é dado para a listagem dos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias. O documento legal citado pelas outras nove matrizes nos diz quase nada acerca do que de fato os estudiosos da área de Educação e Trabalho do Brasil esperavam para um currículo integrado. Conforme discutido nas seções 3 e 4, o Decreto em tela, não obstante seu mérito por retomar a forma de articulação integrada entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, se limita a dizer que um curso integrado é aquele “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” (BRASIL, 2004, § 1º ,I).

Mencionar ou não o amparo nesse documento legal nos faz entender o (um dos) porquê das matrizes curriculares em pauta se absterem de organizar idiossincriticamente sua estrutura curricular. Se o próprio documento legal se limita a dizer que integração entre a formação geral e a formação profissional se dá via matrícula integrada (única) e não por um currículo integrado, torna-se compreensível o porquê das matrizes curriculares enquanto sínteses da organização curricular dos CEMITs analisados se estruturam ou como um currículo formal ou um currículo justaposto.

Em suma, as matrizes curriculares investigadas não evidenciam contextualização e interdisciplinaridade ou outras formas de intera-

ção e articulação entre os campos de formação geral e formação profissional. Nessa direção, a dualidade entre formação geral e formação profissional latente nesses documentos não aponta para a formação humana integral/omnilateral/politécnica almejada para o egresso de um curso CEM(IT).

#### 4.2 A EDUCAÇÃO MARXISTA E OS PLANOS DE CURSO

Segundo Padilha (2001), um plano consiste em uma apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar, sendo então um produto da fase do planejamento, o qual

consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definições de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. (LIBÂNEO, 2001, p. 123)

O Plano de Curso (PC), também conhecido como Projeto Pedagógico do Curso, nessa direção, constitui um documento institucional elaborado durante a fase do planejamento que reúne informações atinentes à contextualização e justificativa; aos objetivos, à organização curricular, ao perfil de conclusão do egresso, à avaliação, às instalações e equipamentos; à equipe docente; à certificação e ao acervo bibliográfico do curso. É com base no PC que os professores devem se embasar para elaborar seus Planos de Ensino (PE), que por sua vez subsidiam a elaboração dos Planos de Aula (PA).

Tendo em vista, portanto, o premente papel do PC no que compete a guiar as ações subsequentes do trabalho escolar e pedagógico, analisaremos primeiramente, os objetivos e organização curricular dos vinte e dois PCs catalogados nos sítios eletrônicos de IFs e, em seguida, discutiremos a perspectiva da formação humana integral almejada pelos documentos oficiais e acadêmicos para os Cursos de Ensino Médio Integrados à Educação Profissional Técnica (C(EM)EPT).



#### 4.2.1 OS PLANOS DE CURSOS E SEUS OBJETIVOS

Situando historicamente os PCs que catalogamos nos sítios eletrônicos de IFs desde o primeiro semestre de 2010 até o primeiro semestre de 2012, constata-se que todos eles foram elaborados após o Decreto nº 5154, o qual foi responsável por resgatar, no dia 23 de julho de 2004, a forma de articulação integrada entre ensino médio e educação profissional técnica, conforme visto nas seções 2 e 3. Dentre eles, o PC mais antigo é o PC14 que data do ano de 2005 e o mais recente é o PC7 que data do ano de 2012.

Considerando que após a homologação do Decreto em tela, Brasil (2007) constitui o primeiro documento oficial que tratou das concepções e princípios do Ensino médio integrado (EMI) bem como esboçou alguns fundamentos para orientar o planejamento dos Planos (Projeto Político-Pedagógico) de Cursos integrados, iremos discutir agora em que medida os PCs catalogados dialogam com o objetivo de formação humana integral e de organização curricular integrada, os quais deveriam embasar a elaboração de Planos de Cursos de EMI, segundo os especialistas da área de Educação e Trabalho (cf. capítulo 3) e os documentos oficiais que tratam do (EM)IEPT (cf. capítulo 4).

Ao observar as datas dos PCs apresentados no Quadro 7, nota-se que dos vinte e dois PCs, dezesseis (73%), quais sejam, PC3; PC4, PC5; PC6; PC7; PC8; PC9; PC11; PC13; PC16; PC17; PC18; PC19; PC20; PC21; PC22, foram elaborados após a publicação do Documento Base da EMI (BRASIL, 2007) e seis (27%), quais sejam, PC1; PC2; PC10; PC12; P14; P15, foram publicados antes dele, conforme ilustra a Figura 2.

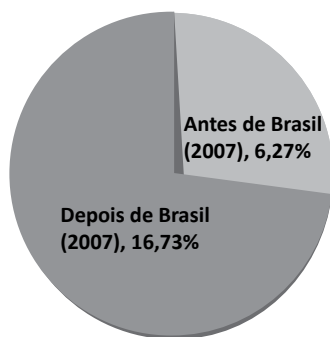


Figura 2- Os PCS e Brasil (2007)

Ao contrário do que seria esperado, o fato dos PCs terem sido planejados antes ou após a publicação do Documento Base da EMI (BRASIL, 2007) não implicou a observância do objetivo formativo de um Curso de Ensino médio integrado (CEMI), qual seja, a formação humana integral/omnilateral. Para tal, conforme visto no capítulo 3, é necessário salvaguardar “a base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.37).

Na contramão de objetivar formar egressos tanto visando à formação humana integral quanto à formação profissionalizante, dezesseis (68%) dos PCs catalogados ( PC1; PC2; PC4; PC7; PC8;PC10;PC11;PC12; PC17; PC18; PC19; PC20; PC21 e PC22) objetivam somente fins profissionalizantes, o que pode sinalizar desconhecimento e ou negligência quanto à especificidade formativa de um curso técnico ao ser integrado ao ensino médio. Somente seis (32%) PCs (PC3, PC5, PC6, PC13, PC14, PC15, PC16) contemplam ambos os objetivos, conforme pode ser verificado nos códigos em negrito do Quadro 8.

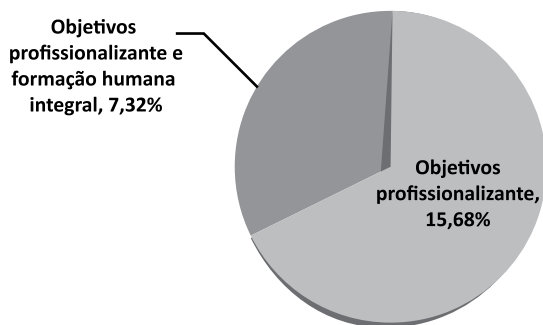


Figura 3- Objetivos dos PCs catalogados

Dos seis PCs que foram planejados antes do Documento Base da EMI (BRASIL, 2007), dois deles, quais sejam, PC14, PC15, possuem tanto objetivos de formação humana integral quanto de formação profissionalizante, o que nos permite afirmar que a equipe planejadora, não obstante a ausência de diretrizes oficiais, estava a par dos fundamentos e princípios que subjazem ao EMI. Como até 2007 não havia nenhum documento oficial, a única forma de compreensão dessa forma de ensino médio, seria por meio do estudo da literatura da área de Educação e Trabalho brasileira, conforme fizemos no capítulo 2.

Nessa direção com exceção dos quatro PCs (PC1; PC2; PC10; PC12) que foram planejados antes da divulgação do primeiro documento oficial (BRASIL, 2007) do EMI, não faz sentido os outros onze PCs circunscrevem seus objetivos formativos apenas para a esfera profissional.

Quadro 8- Objetivo geral dos planos de CEMIT

| <b>CÓD</b> | <b>OJETIVO GERAL DOS CEMIT</b>   |
|------------|--|
| PC1        | Preparar, qualificar e habilitar recursos humanos que prestem suporte técnico ao desenvolvimento das atividades do setor construção civil.   |
| PC2        | Promover o curso técnico de nível médio na área profissional de Saneamento Ambiental para a formação de profissionais aptos a desenvolverem suas atividades nos segmentos de Abastecimento d'Água, Esgotamento Sanitário, Resíduos Sólidos e Vigilância Ambiental.   |
| <b>PC3</b> | <i>Formar um profissional para atuar na área de Refrigeração e Climatização, a qual está incluída no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (<a href="http://catalogo.mec.gov.br/">http://catalogo.mec.gov.br/</a>) dentro do eixo Controle e Processos Industriais. Além de uma formação técnica específica, o objetivo do curso é fornecer também ao aluno <i>uma formação integral humanista.</i></i>   |
| PC4        | Formar técnicos em agropecuária capazes de fazer frente às necessidades do mundo do trabalho, em constante evolução tecnológica.   |
| <b>PC5</b> | O curso técnico de informática integrado ao ensino médio permite ao aluno expandir os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, <i>integrando seus saberes aos novos conceitos da ciência e tecnologia, garantindo assim a preparação básica para o trabalho e a cidadania.</i> Além disso, o Curso técnico em informática deixa o aluno apto a desenvolver programas de computadores, seguindo as especificações e paradigmas da lógica e da linguagem de programação, permitindo ao aluno adquirir conhecimentos de hardware, redes de computadores, sistemas operacionais e banco de dados. |
| <b>PC6</b> | * Formar o Técnico em Agropecuária apto para o exercício profissional na sua área de atuação e pleno exercício da cidadania como um profissional crítico, criativo e capaz de interagir, sendo agente de mudanças na sociedade em que vive e exercendo atividades específicas no mundo do trabalho;<br><br>*Desenvolver o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;   |

|      |   |
|------|---|
| PC7  | Formar técnicos em agropecuária capazes de atuar no desenvolvimento da matriz produtiva local e regional, principalmente, atendendo às necessidades do mundo do trabalho e promovendo o desenvolvimento com vistas à sustentabilidade econômica, social e ambiental.  |
| PC8  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender aos princípios enunciados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei federal no 9394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico, resolução CNE/CEB no 04/99, parecer 39/2004 e Decreto no 5154/2007.</li> <li>• Formar profissionais de nível Técnico na área de Construção Civil, com habilitação em Edificações, capazes de acompanhar atividades de planejamento, projeto, execução e manutenção de edifícios.</li> </ul>  |
| PC9  | Formar profissionais-cidadãos competentes técnica, ética e politicamente, para enfrentar o desafio de manter o homem no campo, elevando a qualidade de vida das famílias rurais e voltando-se para a obtenção de produtos em harmonia com o meio ambiente. Este profissional deverá desempenhar suas atividades, demonstrando um elevado grau de responsabilidade social, no uso de meios naturais ou ecologicamente seguros que garantam a produtividade econômica das culturas, sem causar danos expressivos ao solo, à água e à qualidade dos alimentos, promovendo assim a segurança alimentar e a sustentabilidade da agricultura. |
| PC10 | Formar o Técnico em Alimentos, através de um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico da Região.   |
| PC11 | Formar um profissional-cidadão, técnico de nível médio, com competência técnica, humanística e ética para desempenhar suas atividades profissionais, com elevado grau de responsabilidade social na área de Eletrônica.   |
| PC12 | Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio na área de Mineração, com o aprofundamento em Geologia e Mineração, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades próprias da área como a prospecção, pesquisa, planejamento, lavra e tratamento de bens minerais.  |
| PC13 | <i>Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos</i>  |

|             |   |
|-------------|---|
| <b>PC14</b> | <i>Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio em Mecânica competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar, no setor industrial e de prestação de serviços, atividades relacionadas à operação e manutenção de máquinas, equipamentos e instalações industriais e na fabricação de componentes mecânicos</i>   |
| <b>PC15</b> | <i>Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e gerenciar as atividades de planejamento, gestão, promoção e venda de serviços turísticos, de hospedagem, dentro das novas exigências do mundo do trabalho contemporâneo.</i>  |
| <b>PC16</b> | Preparar profissionais éticos, política e tecnicamente capazes de exercer a cidadania de modo crítico e responsável, de analisar, projetar e desenvolver softwares.   |
| PC17        | Atender a demanda da região local à falta de profissionais de Nível Técnico. Oportunizando aos egressos do ensino fundamental a possibilidade de cursarem e concluírem o Ensino Médio com profissionalização em Técnico em Eletroeletrônica.  |
| PC18        | Formar profissionais, cujas principais atividades são: atuar na elaboração de projetos de produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos mecânicos. Planejar, aplicar e controlar procedimentos de instalação e de manutenção mecânica de máquinas e equipamentos conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança. Controlar processos de fabricação. Aplicar técnicas de medição e ensaios e especificar materiais para construção mecânica.  |
| PC19        | Formar recursos humanos aptos ao emprego e/ou desenvolvimento de tecnologias nas diversas áreas de Eletrotécnica, focado no seguimento de Eletricidade Predial e Rural , Automação Industrial e Manutenção Elétrica e Industrial, observando também a difusão da aplicabilidade das tecnologias da informação no interesse da sociedade. Outro objetivo relevante é a valorização da formação para o exercício da cidadania que contribua para o avanço político, social, científico e tecnológico do Brasil. |
| PC20        | *Formar profissionais de nível técnico na área de Construção Civil, com habilitação em Edificações, capazes de acompanhar atividades de planejamento, projeto, execução e manutenção de edifícios.<br>*Contribuir para a capacitação técnica da mão de obra da construção civil, criando melhores condições de empregabilidade do cidadão.  |

|      |   |
|------|---|
| PC21 | Formar profissionais com conhecimentos voltados para a solução de questões complexas, ligadas ao seu ramo de trabalho, com condições de propor soluções para os problemas que estão se arrastando há anos, preferencialmente utilizando-se as inovações tecnológicas como forma de agilização e aumento da credibilidade dos resultados.  |
| PC22 | Preparar profissionais para atender à demanda do mercado de trabalho na área de Informática, mediante aquisição de competências relacionadas ao desempenho de atividades práticas, preparando-os para o exercício crítico e competente no mercado de trabalho, pautado nos valores e princípios políticos e éticos, estimulando-os ao auto-aperfeiçoamento de modo a contribuir para a melhoria das condições do desenvolvimento da tecnologia. |

Se recordarmos que o motivo da luta dos estudiosos da área de Educação e Trabalho pelo resgate da forma de articulação integrada entre o ensino médio e educação profissional técnica visava a escamotear a dualidade entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; integrando ciência e cultura, humanismo e tecnologia, com vistas ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, concluiremos que os objetivos dos dezesseis PCs supramencionados não atendem aos objetivos dessa forma de ensino médio.

Conforme discutido no capítulo 2, quando o ensino médio tem também um objetivo profissionalizante, a finalidade não deve ter um fim em si mesma e nem tampouco deve acenar para os interesses do mercado. O objetivo profissionalizante deve, no entanto, ser entendido como uma possibilidade a mais para a construção dos projetos de vida, socialmente determinados, dos estudantes, o que só é possível se a formação ampla e integral for garantida. Logo, se o Plano de Curso constitui um documento institucional que traz uma previsão da ação a ser realizada (LIBÂNEO, 2001, p.123), podemos dizer que quase 70% dos PCs catalogados prevê a formação apenas de técnicos em seus respectivos eixos tecnológicos.

Ora, bem sabemos que um CEMIT não pode se abster do objetivo de contribuir com a formação humana integral/omnilateral/politécnica dos educandos. Nessa linha, os objetivos dos cursos em questão precisam ser revistos pelas instâncias e equipes responsáveis pelo planejamento, posto que eles foram concebidos desde a instância do planejamento, de forma desintegrada.

### 4.3.2 OS PLANOS DE CURSOS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Tendo como horizonte o pressuposto de que no âmbito de um currículo que se quer integrado deve ser contemplada a compreensão global do conhecimento e a promoção de maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção (SANTOMÉ, 1998) bem como que a noção de integração almejada para os Planos de Cursos de Ensino Médio Integrado (CEMI) é a que enfatiza a unidade que deve existir entre seus componentes curriculares (RAMOS, 2005), podemos dizer que dez (45%) dos vinte e dois Planos de Cursos listados no Quadro 7, apresentam indícios de uma organização curricular que aponta para integração almejada, conforme evidenciam os excertos em negrito reunidos no Quadro 9.

Quadro 9- A organização curricular integrada dos Planos de cursos

| CÓD. | ORGANIZAÇÃO CURRICULAR  |
|------|---|
| PC3  | Construção de uma proposta que realmente contasse com <b>integração curricular entre as áreas</b>   |
| PC4  | Prevê em seu texto o <b>sentido politécnico da educação, sendo esta unitária e universal, a qual deve ser pensada à luz da superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica.</b>  |
| PC5  |   |
| PC6  | Este projeto está fundamentado nas bases legais e nos princípios norteadores <b>explicitados na LDB nº 9394/96 e no conjunto de leis, decretos, pareceres, resoluções e referencias curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio</b> no sistema educacional brasileiro, bem como nos documentos que versam sobre a integralização destas duas modalidades de ensino que têm como <b>pressupostos a formação integral do profissional-cidadão.</b> |
| PC7  | O desenho curricular do curso <b>prevê a interdisciplinaridade entre conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional</b> , além de atender aos princípios ligados à Agroecologia, agricultura familiar, movimentos sociais, associativismo, empreendedorismo, pesquisa e extensão, empregabilidade e flexibilidade.   |

|             |  |
|-------------|--|
| <b>PC16</b> | A organização curricular apresentada neste projeto é o <b>resultado de um processo de construção coletiva</b> , do envolvimento de professores, núcleo pedagógico, direção e outras pessoas. O ponto de partida foi a <b>necessidade e o desejo de materializar um currículo capaz de integrar efetivamente conhecimentos gerais e técnicos</b> e de possibilitar a formação de educandos capazes de intervir criticamente na realidade e de atuar de forma ética, solidária e competente no mundo do trabalho.  |
| <b>PC17</b> | Os pressupostos legais que fundamentam o Projeto do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática são: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei n.º. 9.394/96; decretos 5.154/2004, 6302/2007; resoluções: 03/98, 04/99, 01/04, 01/05 e 04/2010 do CNE; pareceres: 15/98, 16/99 e 39/04, além das alterações da LDB, referendando, assim, as diretrizes curriculares que normatizam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no sistema educacional brasileiro, <b>bem como nos documentos que versam sobre a integralização destes dois níveis (ensino médio e ensino técnico) que têm como pressupostos a formação integral do profissional cidadão (BRASIL/MEC/SETEC, 2007).</b> |
| <b>PC18</b> | A matriz curricular está estruturada por módulos. Cada módulo do curso corresponde a um semestre letivo, totalizando 400 h de atividades de ensino-aprendizagem/módulo/semestre. <b>A integração curricular acontece a partir das competências trabalhadas nas unidades curriculares (UCs) dos módulos e de um projeto integrador (PI).</b> Os educandos elaboram e executam o PI em 3 etapas sequenciais de eixos temáticos ao longo do curso.  |
| <b>PC19</b> | O Curso está organizado em séries anuais, com duração de quatro anos, estando os quatro anos organizados com disciplinas do Núcleo Comum, e Formação Profissional Específica. Cada série anual é formada por um conjunto de disciplinas fundamentadas numa visão de áreas afins e interdisciplinares.  |
| <b>PC20</b> | <b>Organização de projetos interdisciplinares</b> que contemplem a diversidade, a autonomia, a contextualização e a flexibilidade, ou seja, uma prática efetiva e consistente do ensino, de modo amplo e democrático. Buscar uma educação de qualidade, com constante reavaliação dos seus pressupostos, que devem, antes de tudo, estar em sintonia com as necessidades, <b>as expectativas e a formação integral do aluno, procurando atender ao desafio do nosso sistema educacional: tornar possível a todos os discentes o acesso ao saber, à cultura e à arte.</b>   |

Dos dez PCs do Quadro 9, sete, quais sejam, PC3; PC4; PC5; PC6; PC17; PC19 e PC20, não pormenorizaram como o currículo integrado seria implementado. Se limitaram a explicitar as bases legais que orienta(va)m o ensino médio (integrado à educação profissional téc-



nica) e/ou mencionar que os pressupostos que subjazem a proposta de seus cursos são os de formação humana integral. Não obstante essa limitação, o simples fato de mencionar os pressupostos em tela no âmbito de um documento de planejamento curricular já indica o compromisso com a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de tal sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber.

Dentre os PCs do Quadro 9, os PC4; PC7; PC17, PC18, PC20 definiram objetivos meramente profissionalizantes para seus educandos. No entanto, suas propostas curriculares visam a integrar tanto a formação humana integral quanto a formação profissionalizante. Como o curso que estamos discutindo é o de ensino médio articulado de forma integrada com a educação profissional técnica e que o currículo integrado é o que melhor atende ao perfil formativo almejado, os objetivos desses PCs precisam ser revistos com vistas a estabelecer coerência com sua proposta curricular bem como com a especificidade formativa de um CEMIT.

Por outro lado, os PC7, PC16 e PC18 vão além e explicitam como suas propostas de currículo integrado se efetivarão na prática.

No PC7, a integração está prevista para acontecer via interdisciplinaridade entre conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional (cf. Quadro 9), para tal foram elaboradas as seguintes ações de interdisciplinaridade nesse planejamento institucional que se quer (e é) integrado:

1. *Prática Profissional Integrada (PPI)*: minimamente 20h da carga horária do curso será destinada ao desenvolvimento de PPIs, as quais serão articuladas entre as disciplinas dos períodos letivos correspondentes, ficando a cargo dos professores envolvidos o planejamento das práticas. O registro das PPIs deve ser realizado nos diários de classe. No âmbito das PPIs, prevê-se a contemplação de atividades de pesquisa e extensão em desenvolvimento nos setores da instituição e na comunidade regional, possibilitando o contato com as diversas áreas de conhecimento dentro das particularidades de cada curso.

2. *Práticas Interdisciplinares (PI)*: em cada período letivo, elas serão implementadas por meio de projetos integradores entre as disciplinas do período letivo, contemplando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A organização desse trabalho fica a cargo da coordenação de curso por meio de encontros periódicos, sendo que os projetos integradores serão desenvolvidos a partir de eixos temáticos definidos pelos professores, em reunião pedagógica, no início do ano letivo, devendo, portanto, serem explicitados nos planos de ensino de todas as disciplinas envolvidas e ser capaz de integrar áreas de conhecimento, de apresentar resultados práticos e objetivos e que tenham sido propostos pelo coletivo envolvido no projeto. Ademais, durante o período letivo serão organizados momentos de compartilhamento das produções resultantes das PIs. Um das ações previstas para esse fim é uma Mostra Integradora, em que serão apresentados todos os projetos integradores desenvolvidos nas turmas durante o ano letivo. Além dos projetos integradores, prevê-se uma avaliação integradora no final do ano letivo que contemplará todas as disciplinas do semestre e será composta por questões interdisciplinares ou questões de conhecimento específico. A nota atribuída à avaliação será considerada com um dos quatro instrumentos de avaliação das disciplinas do semestre. A organização da avaliação integradora ficará a cargo do colegiado do curso.

O PC7, apesar de ter apresentado a necessária organização idiosincrática em seu planejamento curricular, estabeleceu, conforme vimos no capítulo anterior, um objetivo meramente profissionalizante, qual seja, “formar técnicos em agropecuária capazes de atuar no desenvolvimento da matriz produtiva local e regional, principalmente, atendendo às necessidades do mundo do trabalho e promovendo o desenvolvimento com vistas à sustentabilidade econômica, social e ambiental”. Esse objetivo, portanto precisa ser reformulado para ir ao encontro da integração entre formação humana integral e formação profissional previstas na organização curricular desse PC.

No PC 16, a organização curricular proposta está prevista para ser desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar e integrada, cuja estrutura é representada pela Figura 4, cuja síntese comporta plenamente a idiosincrasia pressuposta para um currículo que se quer integrado, ao contrário, portanto, das matrizes curriculares vistas anteriormente.

## Ensino Médio Integrado em Informática Organização Curricular



Figura 4-Apresentação sintética curricular do PC16

Pela Figura 4, vemos que a proposta de organização curricular integrada (apresentação esquemática) do PC16 é constituída por:

- 1) Um **Eixo Integrador** (Sujeito, Natureza e Sociedade);
- 2) Quatro **Núcleos Temáticos**, quais sejam, a) Cultura, Ciência e Sociedade; b) Trabalho, Tecnologia e Poder; c) Meio Ambiente e Sustentabilidade e d) Informática, Ética e Cidadania. Cada núcleo temático terá uma duração anual e poderá ser trabalhado a partir de subtemas ou projetos específicos que dialoguem com conteúdos e temas das unidades curriculares de cada semestre;
- 3) Um **Núcleo Comum** com **Unidades Curriculares Comuns**, quais sejam, a) Informática, Empreendedorismo e Economia Solidária; b) Tecnologias Assistivas; c) Oficinas de Integração, definidas através do diálogo entre os diferentes saberes;
- 4) Quatro **Grandes Áreas do Conhecimento**: a) Informática; b) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e d) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Para que haja a integração entre a educação profissional e educação geral, os professores e seus saberes serão distribuídos pelas áreas acima elencadas.

Outrossim, para garantir a inseparabilidade entre educação

profissional técnica e educação geral, todos os professores deverão participar de Oficinas de Integração, cujos objetivos são a interdisciplinaridade e a integração das diferentes unidades curriculares, bem como estímulo à pesquisa e a participação ativa dos educandos nos diferentes processos educativos.

Essas oficinas consistem em momentos de encontro entre educadores e educandos do curso, visando retomar e relacionar os temas e conteúdos trabalhados nas unidades curriculares e nas quatro áreas do conhecimento. São espaços voltados à síntese de processos vivenciados e a uma perspectiva interdisciplinar e integradora que permite aos educandos perceber em sua totalidade os conhecimentos técnicos e gerais. Nessa linha, são espaços privilegiados para que educandos e educadores construam conjuntamente as diferentes conexões entre os saberes das áreas do conhecimento. É parte indissociável de cada área do conhecimento, não devendo, portanto, ser considerada como uma disciplina ou unidade curricular isolada e, tampouco, de responsabilidade de um único educador ou grupo de educadores.

A carga horária total das Oficinas de Integração previstas no PC 16 será de 213,33 horas-aula, garantido-se carga horária mínima de 53,33 horas-aula semestrais para a realização das atividades programadas. A periodicidade dessas atividades deverá ocorrer uma vez por semana em dias e horários definidos pelo grupo de educadores. Delas participarão pelo menos um educador de cada área do conhecimento, de forma rotativa, privilegiando as diferentes unidades curriculares. As oficinas serão coordenadas de forma intercalada por, no mínimo, um professor da formação geral e um professor da área técnica. Tais professores deverão coordenar as atividades definidas em conjunto por todos os professores, garantindo a articulação entre as diversas etapas desenvolvidas e a execução do cronograma pré-definido.

As oficinas serão preparadas previamente pelos educadores envolvidos no curso, os quais definirão responsabilidades, metodologia e formas de organização para cada encontro. Também poderão ser utilizadas para o desenvolvimento de atividades preparatórias, para avaliações coletivas, visitas técnicas e outras atividades a serem realizadas no curso, cabendo aos educadores envolvidos utilizarem-se das atividades realizadas para potencializar seu trabalho e seu processo de avaliação.

Ademais, para salvaguardar que o trabalho interdisciplinar e in-

tegrado de fato aconteça, os professores envolvidos terão garantidos horários de encontros semanais para o planejamento coletivo com vistas a pensar a dinâmica e o trabalho de integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

No PC 18, a organização curricular é estruturada por módulos. Cada módulo do curso corresponde a um semestre letivo, totalizando 400h de atividades de ensino-aprendizagem/módulo/semestre. A integração curricular acontece a partir das competências trabalhadas nas unidades curriculares (UCs) dos módulos e de um projeto integrador (PI). Os educandos elaboram e executam o PI em três etapas sequenciais de eixos temáticos ao longo do curso. Os alunos podem receber dois tipos de certificações: 1) caso conclua os módulos e os projetos integradores poderão ser certificados como Auxiliares em Técnico em Mecânica; 2) caso conclua esses e o estágio curricular supervisionado, receberão a certificação de Habilitação em Técnico em Mecânica (cf. Quadro 10).

Quadro 10- Organização curricular do PC 18

| PROJETO INTEGRADOR                        |                              |                               |                              |                             |                              |                                |                               |
|---|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| 1º EIXO TEMÁTICO<br>MATERIAIS E DESENHO   |                              |                               | 2º EIXO TEMÁTICO<br>PROJETOS |                             |                              | 3º EIXO TEMÁTICO<br>FABRICAÇÃO |                               |
| Módulo<br>I<br>400<br>horas               | Módulo<br>II<br>400<br>horas | Módulo<br>III<br>400<br>horas | Módulo<br>IV<br>400<br>horas | Módulo<br>V<br>400<br>horas | Módulo<br>VI<br>400<br>horas | Módulo<br>VI<br>400<br>horas   | Módulo<br>VII<br>400<br>horas |
| Qualificação:Auxiliar Técnico em Mecânica |                              |                               |                              |                             |                              |                                |                               |
| ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (400 h) |                              |                               |                              |                             |                              |                                |                               |
| (Habilitação)-Técnico em Mecânica         |                              |                               |                              |                             |                              |                                |                               |

Pormenorizar as ações de integração previstas nos PC7, PC16 e PC18 dão visibilidade aos fundamentos da educação politécnica, omnilateralidade e de escola unitária, os quais, como vimos no capítulo 2, alicerçam a concepção de currículo integrado, que por sua vez possibilita pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e

da educação brasileira. Além disso, apesar de não mencionarem que a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura constitui o eixo estruturante de seus PCs, está nítido que é ela que está na base das propostas e dos desenvolvimentos curriculares de seus CEMITs.

Na contramão dos PCs supramencionados, doze PCs (55%), quais sejam, PC1; PC2; PC8; PC9; PC10; PC11; PC12; PC13; PC14; PC15; PC21 e PC22, não mencionaram, e muito menos especificaram, se e como suas organizações curriculares miram para a integração entre a formação geral e formação profissional, conforme pode ser visto no Quadro 11.

Quadro 11- Planos de cursos e a organização curricular desintegrada

| CÓD  | ORGANIZAÇÃO CURRICULAR   |
|------|--|
| PC1  | Os componentes curriculares estão organizados em disciplinas que evoluirão gradativamente da formação geral para a profissional e cujos conteúdos terão como <b>princípio orientador a formação por competência</b> , entendida como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimento e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.   |
| PC2  |  |
| PC8  | Observa as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e educação profissional de nível técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional de nível técnico e no Decreto no.5.154/04, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do IFG.   |
| PC9  | Observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, no Decreto nº 5.154/2004, nas Resoluções CNE/CEB nº 01/2000, nº 01/2004 e nº 01/2005, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do IFRN. Dentre os princípios e as diretrizes que fundamentam o curso, destacam-se: estética da sensibilidade; política da igualdade; ética da identidade; inter e transdisciplinaridade; contextualização; flexibilidade e intersubjetividade. |
| PC10 |  |
| PC11 |  |
| PC12 |  |
| PC13 |  |
| PC14 |  |
| PC15 |  |

|      |  |
|------|--|
| PC21 | Observa as determinações legais presentes nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e educação profissional de nível técnico, nos Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional de nível técnico e no Decreto nº. 5.154/04, bem como nas diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do CEFET-GO. |
| PC22 |  |

Ao invés de se pautarem no trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo, nove PCs, cujos códigos estão negritados no Quadro 11, preveem que suas organizações curriculares serão estruturadas pelos eixos princípios pedagógicos, quais sejam, Identidade, Diversidade e Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização, que caracterizam o currículo por competências legitimado no âmbito das antigas DCNEM (BRASIL, 1998). Os PC 13, PC14 e PC 16 apresentaram, conforme vimos anteriormente, objetivos tanto de formação humana integral quanto profissionalizante. Contraditoriamente, no entanto, circunscreveram propostas curriculares que não acenam na direção de um currículo integrado.

A impropriedade desse tipo de currículo para possibilitar a integração entre a formação humana integral e a formação profissionalizante almejadas para a forma articulada integrada de ensino médio com a educação profissional técnica, nos quais delineamos que no entendimento dos estudiosos da área de Educação e Trabalho, o currículo por competências constitui, na verdade, uma “uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.30).

Na mesma direção, nos outros três PCs (PC8, PC21 e PC 22), não obstante não terem mencionado o alicerce no currículo por competências, a simples menção ao fato de que suas propostas curriculares se fundamentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e educação profissional de nível técnico, já indica que é esse tipo de currículo que as orientam, posto que todos os três PCs em questão foram institucionalizados em 2010, 2008 e 2008, respectivamente, o que implica dizer que nesses anos, as DCNEM e DCNEP em vigência eram Brasil (1998) e Brasil (1999), as quais, conforme vimos no capítulo 3. Logo, ter a proposta curricular fundamentada nessas diretrizes por si só já torna a integração entre a formação humana integral com a formação profissional, uma miragem.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como timoneiro o objetivo de entender o impacto dos pressupostos teóricos subjacentes ao EMI nas políticas curriculares e no planejamento curricular de cursos técnicos integrados, este livro acionou, justapostamente, quatro dimensões, quais sejam, a do historizado, a do almejado, a do prescrito e a do planejado.

A travessia pela dimensão histórica nos levou a entender o quanto que a educação dos filhos das classes trabalhadoras tem sido negligenciada, longitudinalmente, em favor da conformação ao trabalho. A dualidade de classes perpetrou tão intensamente ao âmbito educacional que determinou a instauração de outra dualidade, qual seja, a dualidade entre formação propedêutica e formação profissionalizante. A história da etapa final da educação básica brasileira, o ensino médio, testemunha tanto a dualidade de classes quanto a dualidade educacional, posto que tem se constituído por meio de ofertas também duais: para os filhos da elite, o ensino médio propedêutico (ofertado pela rede privada ou pela rede pública federal) e para os filhos dos trabalhadores, o ensino médio profissionalizante somado ou não ao propedêutico que, por ser aligeirado, alijado e apressado, não tem preparado nem para a continuidade dos estudos em nível superior e muito menos para o exercício da cidadania crítica e participativa.

Com vistas a esfacerar a dualidade de classes brasileira por meio do escamoteamento da dualidade educacional, os estudiosos da área de Educação e Trabalho sintetizaram a partir dos fundamentos de educação politécnica marx-gramscianos, a proposta de Ensino médio inte-



grado (EMI). A forma de articulação pela via da integração e não pela via da subseqüência ou concomitância, possibilita tanto a garantia da base de formação humana integral (omnilateral/politécnica) necessária ao exercício da cidadania e à continuidade dos estudos quanto à profissionalização no âmbito ainda da educação básica. Como vimos, dadas as condições materiais de muitos brasileiros de não poderem adiar a formação profissional para a Educação Superior, o EMI se torna a ponte que possibilitará alcançar o almejado pela concepção marxista de educação, a saber, uma escola comum, única e desinteressada que possibilite a formação ampla e integral para todos.

A princípio, uma educação politécnica nos moldes marx-gramscianos, pode parecer apenas uma utopia socialista pela criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões (omnilateralidade). Contudo, é, estrategicamente, oportuno pelo Estado capitalista neoliberal nos levar a acreditar na impossibilidade da oferta de uma base politécnica para todos. É por isso que as políticas (curriculares) se furtaram por muito tempo do compromisso de ter a educação politécnica, ao menos como horizonte, como é o caso da proposta de EMI.

Logo, foi por meio de acirradas lutas de comunidades civis e acadêmicas comprometidas com educação politécnica (como horizonte) com o Estado e suas políticas educacionais, que conseguimos recuperar por meio do Decreto nº 5.154/2004, ao menos no plano legal, a *possibilidade* de ofertar um ensino médio que se articule de forma integrada com a educação profissional técnica. A ênfase na palavra possibilidade se deve ao fato de que apesar de ter sido legalmente possibilitada, essa forma de articulação constitui uma entre as muitas outras formas de ensino médio, seja ele articulado ou não à educação profissional técnica.

A não priorização do EMI pelo Estado bem como a sua não responsabilização pela formação continuada dos professores acerca da idiosincrasia de tal forma de ensino médio articulado com a educação profissional devem servir não para desmotivar e sim para fortalecer o comprometimento das instituições de ensino (especialmente públicas) com o horizonte da educação omnilateral e politécnica, uma vez que cabe somente a elas escolher se ofertam ou não educação profissional técnica de nível médio e, principalmente, como se dará a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica.

A lei de criação dos Institutos Federais, conforme vimos anteriormente, sinalizou em benefício do compromisso com a educação básica ofertada, preferencialmente, de forma integrada. À primeira vista, poderíamos pensar que o Estado escolheu os Institutos Federais para serem os lugares de excelência de oferta de EMI, o que deporia em favor de uma política pública que prioriza essa forma de articulação integrada entre EM e EPT.

No entanto, quando pensamos que o EMI constitui a travessia que levará os filhos dos trabalhadores a romperem a histórica dualidade de classe brasileira, percebemos que isso será um tanto quanto impossível dado que a quantidade de vagas ofertadas pelos IFs juntos atinge pouquíssimos filhos de trabalhadores. Logo, não obstante ter incorporado os princípios marxistas de educação em suas novas diretrizes para o ensino médio (BRASIL, 2010) e para a educação profissional técnica (BRASIL, 2012), o Estado, na verdade, continua dando evidências de que está a serviço do interesse dos grandes empresários, como tem estado historicamente.

O discurso acadêmico de formação politécnica/omnilateral/humana integral foi, na verdade, hibridizado de tal forma nas novas diretrizes curriculares que se as instituições de ensino seguirem somente suas prescrições continuarão perpetuando a dualidade entre formação propedêutica e formação profissionalizante dado que não saberão como colocar, realmente, em prática a integralização entre EM e EPT. O Decreto nº 5.154 foi publicado em 2004 e até hoje, não houve por parte do Estado ações para (in)formar as comunidades escolares acerca da especificidade formativa do EMI. Nessa direção, as políticas, como é o caso do EMI, que deveriam favorecer aos filhos dos trabalhadores, continuam sendo feitas de forma parcelada e desintegrada.

Se olharmos na perspectiva da incorporação do discurso acadêmico pelo discurso oficial, ou seja, do almejado pelo prescrito, afirmaremos que no que tange ao EMI, apesar da roupagem de integralização entre formação humana integral com a formação profissionalizante de suas políticas curriculares, o Estado pouco tem contribuído para tornar o horizonte da educação politécnica, ou seja, o EMI, uma realidade.

Não é por acaso, portanto, que os documentos orientadores da prática dos IFs, quais sejam, seus planos de cursos, não conseguiram

prever, nem no âmbito do planejamento, uma formação que integre realmente a formação geral e a formação profissionalizante. Na verdade, como vimos no capítulo 4, os objetivos encabeçados para os egressos dos cursos EMI, cujos planos de cursos foram catalogados, são predominantes profissionalizantes. O compromisso com a formação humana integral é escamoteado até no âmbito do planejamento curricular.

No que concerne à integralização entre as duas formações, vimos que as organizações curriculares dos planos de cursos investigados não forneceram evidências suficientes de que o currículo que se almeja ser materializado na prática seja o integrado, ainda mais pelo fato de serem, na grande maioria, ainda orientados pelas antigas DCNEM (1998) e DCNEP (1999). De fato, as sinalizações são de um currículo que justapõe, indiscriminadamente, os componentes curriculares de formação geral com os de formação técnica. Se desde a concepção os cursos de EMI estão sendo concebidos de forma desintegrada, o que supor sobre a efetivação deles na prática?

Nessa direção, esta obra, ao demonstrar as razões que justificam o EMI enquanto a forma de articulação de ensino médio e educação profissional técnica que melhor pode contribuir para o escamoteamento, em longo prazo, da dualidade histórica entre classes bem como da dualidade educacional entre formação geral e formação técnica, contribui para reforçar que, pelo que vimos nos planejamentos curriculares, a luta vencida pelo resgate da articulação integrada entre EM e EPT via Decreto nº 5.154/2004, constitui, na verdade, somente uma batalha vencida, posto que nem ao menos os documentos orientadores da prática, os planos de cursos, não estão fundamentados nem na concepção marxista de educação nem na concepção de currículo integrado. Logo, se pensarmos que o planejamento (PADILHA, 2001) é aquilo que se quer que venha à tona, podemos dizer que as comunidades escolares dos IFs sintetizaram seus planos de cursos de modo a não contribuir com a formação humana integral bem como com a superação da dualidade dessa formação com a formação profissional. O que se planeja que venha à tona é muito mais uma formação justaposta do que uma integrada. A politécnica assim como a integração no âmbito do planejamento curricular é, portanto, uma miragem.

Destarte, os Institutos Federais, assim como outras instituições que abracem o EMI, caso estejam de fato comprometidos com a fi-

nalidade diferencial dessa forma de ensino, quais sejam, escamotear a dualidade educacional com vistas à superação da dualidade de classes, terão que empreender esforços de formação continuada em serviço junto às suas comunidades escolares, já que o MEC ainda não se deu ao mérito de trabalhar nesse sentido. Estudos em conjunto devem ser empreendidos com vistas à familiarização com os fundamentos **filosóficos**, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx (e Engels) e de Gramsci bem como acerca do currículo integrado.

Mais do que qualquer outra forma de articulação entre EM com a EPT, a forma integrada pressupõe e requer o trabalho integrado da comunidade escolar e interdisciplinar da comunidade docente. Caso isso não ocorra o EMI será na verdade um EM justaposto à EPT, vez que seus componentes curriculares continuarão eternizando um trabalho estritamente disciplinar que não favorece suficientemente sua integração nem com os outros componente curriculares pertencentes à sua área de conhecimento, nem com os de formação geral e muito menos com os de formação técnica.

Em sabatina, exemplificamos nesta obra que a garantia em lei da integração entre EM e EPT não garante a travessia para a politecnia almejada. Dada a desintegração e o parcelamento das políticas de Estado, será realmente imprescindível, conforme já haviam antecipado Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que haja de fato a adesão de gestores, professores e demais servidores responsáveis pela formação geral e pela formação específica o que pressupõe, primeiramente, discussões acerca da elaboração coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração, para que em seguida, o que foi planejado seja experienciado na prática e avaliado na perspectiva do horizonte da politecnia e da integração.

As bem possíveis dificuldades que surgirão não deverão desestimular as comunidades escolares ao ponto de substituir a oferta da forma integrada entre EM com a EPT por outra forma de articulação (ou até a anulação dessa). Precisamos ser também ativistas e lutar para que a educação politécnica se perdure em lei e, principalmente, materialize nas práticas de ensino-aprendizagem. A mira da politecnia via integração entre formação geral e formação profissio-

nal não pode se concretizar e perpetrar na recente história do EMI no Brasil enquanto uma miragem. Se, por acaso, conjecturar-se desistir do EMI, sugerimos recordar todos de que:

a integração do ensino médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural-social e histórica- para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando à 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 classes. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44-45)

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, V.F. A educação tecnológica e o homem omnilateral em Marx (resenha) Projeto História, São Paulo, n.34, p. 357-361, jun. 2007.

BRASIL. Parecer n. 76/75 do CFE. Estabelece as habilitações básicas. Lex:Legislação Federal, 1975.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 439, de 31 maio 1890. Estabelece as bases para a organização da assistência à infância desvalida. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 31 maio 1890.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.313, de 17 jan. 1891. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da capital federal. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 31 dez. 1891.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.566, de 23 set. 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 23 set. 1909.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.241, de 22 ago. 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 22 ago. 1927.

\_\_\_\_\_. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf> >. Acesso em: 07/08/2012.

\_\_\_\_\_. Lei n.4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Legislação Federal, 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L5692> >. Acesso em: 5 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 1821, de 12 de Março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>. Acesso em: 07/08/2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7044/82. Restabelece a modalidade de educação geral. Lex: Legislação Federal, 1982.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 07/08/2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: 07/10/2012.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 25/03/2012.

\_\_\_\_\_. CNE/CP. Parecer n. 11, de 30 de outubro de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, , 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004804.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Legislação, Brasília, DF, [200?]. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 5 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base*. Brasília: MEC. SETEC. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2011.

\_\_\_\_\_. MEC. SETEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate*. Texto para discussão. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. MEC/ SETEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo em educação Profissional e tecnológica-Concepções e diretrizes. 2010. Disponível em <[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:rBhA26cga1EJ:portal.mec.gov.br/index.php%3FItemid%26gid%3D6691%26option%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download+%C3%A0+melhor+atingir+condi%C3%A7%C3%B5es+necess%C3%A1rias+ao+desenvolvimento+educacional+e+socioecon%C3%B4mico+do+pa%C3%ADs&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGE-ESg6vX-WZA21BdxTabTOSyV4s6ieL7q8k8b0C0yajRpS\\_n2tFnan2NIE4eqSA-7v84wMI9D9NCNYxuwXgiaWAv\\_RgJ52hggjU8xiloZzNb9Uh0YTaaDmS58ck-fu5PyRuEYfjek39s&sig=AHIEtbTxEwwasQQKjFlh7S1EH0xUzLTvxg](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:rBhA26cga1EJ:portal.mec.gov.br/index.php%3FItemid%26gid%3D6691%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download+%C3%A0+melhor+atingir+condi%C3%A7%C3%B5es+necess%C3%A1rias+ao+desenvolvimento+educacional+e+socioecon%C3%B4mico+do+pa%C3%ADs&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGE-ESg6vX-WZA21BdxTabTOSyV4s6ieL7q8k8b0C0yajRpS_n2tFnan2NIE4eqSA-7v84wMI9D9NCNYxuwXgiaWAv_RgJ52hggjU8xiloZzNb9Uh0YTaaDmS58ck-fu5PyRuEYfjek39s&sig=AHIEtbTxEwwasQQKjFlh7S1EH0xUzLTvxg)>. Acesso em 28/08/2012.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB. *Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: CNE.CEB, 2011.

\_\_\_\_\_. MEC. Parecer CNE/CEB. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE.CEB, 2012.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 7-23, mar. 2000.

CALDAS, L. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In.: PACHECO, E.(Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Moderna: São Paulo, 2011, p.33-46.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. São Paulo: Editora Papirus, 1994.

CASTRO, R.M.; GARROSSINO, S.R.B. O ensino médio no Brasil: Trajetória e Perspectivas de uma organização politécnica entre trabalho e educação. *Org & Demo*, Marília, v.11, n.1, p. 91-102, jan./jun., 2010

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012



- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, Vozes, 2006.
- CORDÃO, F.A. Educação Profissional: Cidadania e Trabalho. Entrevista concedida a Carlos Roberto Jamil Cury. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 46 a 55, jan./abr. 2006.
- CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.14, p. 89-107, maio/ago. 2000.
- \_\_\_\_\_. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2000b.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO; MEC; Cortez, 1998.
- DEMO, P. *ABC – Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Papirus, Campinas, 1996.
- DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster, 1938.
- DOCUMENTO. Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Brasília, 1 de junho de 2011. *Rev. Bras.Educ.* vol.17 no.49 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100012&script=sci_arttext)> Acesso em 07/10/2012.
- DUBAR, C. Construção e crises da identidade pessoal. In: Dubar, C. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006, p. 7-17; 141-194.
- FERRETTI, C.J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10/09/2012.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, C.S. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.
- FONTES, L. B. *Formação profissional & produtividade do desempenho humano*. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Praxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GATTI, B.A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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

GT. SETEC/ANPEd. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Documento Base. Brasília: MEC. SETEC. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2011.

KIRSCHNER, T. C. *Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios*. Rio de Janeiro: IPEA, 1993.

KUENZER, A.Z. *Ensino médio e profissional*. São Paulo: Cortez, 1997.

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

LEMME, P. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004.

LIBÂNEO, J. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, A. J. R. *Políticas Educacionais e Ensino Médio da Literatura brasileira*. Dissertação de Mestrado. 1991. 129f. Recife, Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. 1991.

LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOPES, A. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

MACHADO, L. R. de. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. p.9-24. In: MACHADO, L. R. de. S; NEVES, M. de. A; FRIGOTTO, G. (Org.). *Trabalho e Educação*. Campinas-SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A.M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.

MARX, K. E ENGELS, F. O manifesto comunista. Em apêndice: A significação do manifesto do manifesto comunista na sociologia e na economia, por J. A. SCHUMPETER. 2 ed. Zahar Editores; Rio de Janeiro. 1978.

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

PACHECO, E. SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT (2008). Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos\\_bases.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf)>. Acesso em 20/10/2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo. Martin Claret. 2004.

\_\_\_\_\_. Crítica do programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. (Orgs.) *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa e Ômega, s.d. v.2., 1978.

MEC. Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica. 2009. : em < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 7 de agosto de 2012.

MOEHLECK, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 49 jan.-abr, 2012.

MOURA, D.H. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: Dante Henrique Moura. (Org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas/SP. Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 141-200.

NASCIMENTO, M.I.M.; SBARDELOTTO, D. K.A *Escola unitária: educação e*

trabalho em Gramsci. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/700/ARTIGO\\_EscolaUnit%C3%A1riaEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1](http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/700/ARTIGO_EscolaUnit%C3%A1riaEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 21/08/2012

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

OLIVEIRA, R. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

RAMOS, M.N. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da Ciência e da Cultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

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

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M. ; FRIGOTTO, G. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 17, p. 11-37, 2012.WO

REGATTIERE, M.; CASTRO, J. (Orgs.) *Ensino Médio e Educação Profissional: Desafios da Integração*. 2.ed . Brasília : UNESCO, 2010.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. In: PEREIRA, I.B. e LIMA, J.C.F. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2 ed.Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em < <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>>. Acesso em: 20/08/2012.

SALES, P. E. N. ; OLIVEIRA, M. A. M. Educação Profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. In: II Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2010, Belo Horizonte. *Anais do II SENEPT*, 2010.

SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000. p. 37-52.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SETEC. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica (2010). Disponível em: < [http://www.ufpel.edu.br/cavg/noticias/arq/2\\_IF\\_Concepcao\\_e\\_Diretrizes.pdf](http://www.ufpel.edu.br/cavg/noticias/arq/2_IF_Concepcao_e_Diretrizes.pdf)>. Acesso em: 23/10/2010.

SHÖN, D. The theory of inquiry: Dewey's Legacy to Educacion. *Curriculum Inquiry*. 22/2, 1992.

SOUSA JÚNIOR, J. Omnilateralidade .In: PEREIRA, I.B. e LIMA, J.C.F. (Org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2 ed.Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 20/08/2012.

TEIXEIRA, A. “Meia vitória, mas vitória.” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n. 86, abr./jun. 1962, p. 222-223.

TURRA, C. M. G.; SANT’ANNA, F. M.; ANDRÉ CANCELLA, L. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra, 1986.

UNESCO. OXFAM. *Education for global citizenship: a guide for schools*. [s.d.]. 12p. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk>>. Acesso em 26 jan. 2008.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, S. G. . Educação profissional e os APLs: uma ação efetiva na promoção do desenvolvimento regional. *Universia*, Portal Universia, p. 1 - 14, 27 out. 2005.

WERMELINGER, M.;MACHADO, M.H.;AMÂNCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. *Ensaio:Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15,n.55,p.207-222, Abr./Jun, 2007.

**ANEXOS****ANEXO A- MATRIZ O2****CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA  
DIURNO - INTEGRADO - 2011**

| DISCIPLINAS                       | C/H<br>TOTAL | 1a. Série |     | 2a. Série |     | 3a. Série |     |
|-----------------------------------|--------------|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|
|                                   |              | 1-S       | 2-S | 1-S       | 2-S | 1-S       | 2-S |
| Português                         | 440          | 3         | 3   | 4         | 4   | 4         | 4   |
| Espanhol                          | 40           | 1         | 1   | -         | -   | -         | -   |
| Inglês                            | 200          | 1         | 1   | 2         | 2   | 2         | 2   |
| Matemática                        | 340          | 4         | 3   | 3         | 3   | 2         | 2   |
| Química                           | 360          | 3         | 3   | 3         | 3   | 3         | 3   |
| Física                            | 360          | 3         | 3   | 3         | 3   | 3         | 3   |
| Biologia                          | 280          | 3         | 3   | 2         | 2   | 2         | 2   |
| Geografia                         | 120          | 1         | 1   | 1         | 1   | 1         | 1   |
| História                          | 220          | 1         | 2   | 2         | 2   | 2         | 2   |
| Sociologia                        | 120          | 1         | 1   | 1         | 1   | 1         | 1   |
| Filosofia                         | 1201         | 1         | 1   | 1         | 1   | 1         | 1   |
| Educação Física                   | 240          | 2         | 2   | 2         | 2   | 2         | 2   |
| Música e Artes                    | 40           | -         | -   | -         | -   | 1         | 1   |
| Eletrônica e Eletricidade         | 40           | 1         | 1   | -         | -   |           |     |
| Programação I                     | 160          | 4         | 4   |           |     |           |     |
| Lógica Computacional              | 80           | 2         | 2   |           |     |           |     |
| Hardware                          | 80           | 2         | 2   |           |     |           |     |
| Redes e Sistemas Operacionais I   | 80           | 2         | 2   |           |     |           |     |
| Banco de Dados                    | 80           |           |     | 2         | 2   |           |     |
| Engenharia de Software            | 120          |           |     | 3         | 3   |           |     |
| Programação II                    | 120          |           |     | 3         | 3   |           |     |
| Redes e Sistemas Operacionais II  | 120          |           |     | 3         | 3   |           |     |
| Programação III                   | 80           |           |     |           |     | 2         | 2   |
| TCC                               | 80           |           |     |           |     | 2         | 2   |
| Redes e Sistemas Operacionais III | 80           |           |     |           |     | 2         | 2   |
| Inteligência Artificial           | 80           |           |     |           |     | 2         | 2   |
| Eletiva                           | 80           |           |     |           |     | 2         | 2   |
| Subtotal                          | 3466         | 35        | 35  | 35        | 35  | 34        | 34  |
| Estágio Supervisionado            | 240          | TOTAL     |     |           |     | 3906      |     |

## ANEXO B- MATRIZ D6

MATRIZ CURRICULAR AGROPECUÁRIA– implantada em 2010/1

| <b>1º ANO</b>  |   |                                    |                                  |
|--|---|------------------------------------|----------------------------------|
| <b>Áreas de Conhecimento</b>   | <b>Disciplinas</b>  | <b>CARGA HORÁRIA SEMANAL (h/a)</b> | <b>CARGA HORÁRIA TOTAL (h/a)</b> |
| <b>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</b>                                      | 1. Língua Portuguesa  | 3                                  | 120                              |
|  | 2. Artes  | 1                                  | 40                               |
|  | 3. Inglês   | 2                                  | 80                               |
|  | 4. Espanhol   | 2                                  | 80                               |
|  | 5. Educação Física  | 2                                  | 80                               |
| <b>Ciências da Natureza e suas Tecnologias</b>                                     | 6. Física   | 2                                  | 80                               |
|  | 7. Química  | 2                                  | 80                               |
|  | 8. Biologia   | 2                                  | 80                               |
|  | 9. Matemática   | 3                                  | 120                              |
| <b>Ciências Humanas e suas Tecnologias</b>   | 10. História  | 2                                  | 80                               |
|  | 11. Geografia   | 2                                  | 80                               |
|  | 12. Filosofia   | 1                                  | 40                               |
|  | 13. Sociologia  | 1                                  | 40                               |
| <b>Parte Diversificada</b>   | 14. Informática   | 2                                  | 80                               |
| <b>ENSINO MÉDIO TOTAL DE AULAS SEMANAL/ ANUAL</b>                                  |   | <b>27</b>                          | <b>1.080</b>                     |
| <b>Ensino Profissional</b>   | 14. Zootecnia Geral   | 2                                  | 80                               |
|  | 15. Agricultura Geral   | 2                                  | 80                               |
|  | 16. Olericultura/ Jardinagem  | 4                                  | 160                              |
|  | 17. Infra- Estrutura Rural I (Desenho Técnico e Construções Rurais) | 2                                  | 80                               |
|  | 18. Produção Animal I (Aves/ Criações Alternativas)                 | 3                                  | 120                              |
| <b>TOTAL DE AULAS DA ENSINO PROFISSIONAL</b>                                       |   | <b>13</b>                          | <b>520</b>                       |
| <b>TOTAL DE AULAS / SEMANAL/ ANUAL / 1º ano ENSINO MÉDIO + ENSINO PROFISSIONAL</b> |   | <b>40</b>                          | <b>1.600</b>                     |

ANEXO C-MATRIZ D9

| Eixo Formativo                 | Área do Conhecimento                                 | Componente Curricular                  | 1a. fase  | 2a. fase  | 3a. fase  | 4a. fase  | 5a. fase  | 6a. fase  | 7a. fase  | 8a. fase  | N. aulas    | C/H total  |     |
|--------------------------------|--|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|------------|-----|
| FORMAÇÃO GERAL DO ENSINO MÉDIO | LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS                | Português                              | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 16          | 320        |     |
|                                |  | Artes                                  | 2         | 2         |           |           |           |           |           |           | 4           | 80         |     |
|                                |  | Inglês                                 | 2         |           |           |           |           |           |           |           | 2           | 40         |     |
|                                |  | Espanhol ou Inglês                     | 2         | 2         |           |           |           |           |           |           | 4           | 80         |     |
|                                |  | Educação Física                        | 4         | 2         |           |           |           |           |           |           | 8           | 160        |     |
|                                | MATEMÁTICA   | Matemática                             | 3         | 3         |           |           |           |           |           |           | 16          | 320        |     |
|                                |  | CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIA | Química   | 2         | 4         |           |           |           |           |           |             | 12         | 240 |
|                                |  |  | Física    |           | 4         |           |           |           |           |           |             | 12         | 240 |
|                                | Biologia   |  |           |           |           |           |           |           |           |           | 12          | 240        |     |
|                                | CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIA                   | Filosofia                              | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 8           | 160        |     |
|                                |  | Sociologia                             | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 8           | 160        |     |
|                                |  | História                               |           |           | 2         | 2         | 2         | 2         |           |           | 8           | 160        |     |
|                                |  | Geografia                              |           |           |           |           | 3         | 3         | 2         |           | 8           | 160        |     |
|                                |  |  |           |           |           |           |           |           |           |           |             |            |     |
|                                | <b>Total Formação geral</b>                          | <b>19</b>                              | <b>21</b> | <b>23</b> | <b>17</b> | <b>14</b> | <b>14</b> | <b>6</b>  | <b>4</b>  |           | <b>2640</b> |            |     |
| NÚCLEO DIVERSIFICADO           | COMUM ENTRE O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL | Informática Básica                     | 4         |           |           |           |           |           |           |           | 4           | 80         |     |
|                                |  | Projeto Integrador                     |           | 2         |           | 2         |           | 2         |           | 2         | 8           | 160        |     |
|                                |  | Empreendedorismo                       |           |           |           | 2         |           |           |           |           | 2           | 40         |     |
|                                |  | <b>Total parte diversificada</b>       | <b>4</b>  | <b>2</b>  | <b>0</b>  | <b>4</b>  | <b>0</b>  | <b>2</b>  | <b>0</b>  | <b>2</b>  | <b>14</b>   | <b>280</b> |     |
| FORMAÇÃO PROFISSIONAL          | ENSINO PROFISSIONAL                                  | Estrut. e Func. da Ind. do Vestuário   | 1         |           |           |           |           |           |           |           | 1           | 20         |     |
|                                |  | Desenho Técnico do Vestuário           | 1         |           |           |           |           |           |           |           | 1           | 20         |     |
|                                |  | Materiais Têxteis                      |           | 2         |           |           |           |           |           |           | 2           | 40         |     |
|                                |  | Processos Têxteis 1                    |           |           | 2         |           |           |           |           |           | 2           | 40         |     |
|                                |  | Processos Têxteis 2                    |           |           |           | 2         |           |           |           |           | 2           | 40         |     |
|                                |  | Administração de Empresas              |           |           |           | 2         |           |           |           |           | 2           | 40         |     |
|                                |  | Tecnologia da Sala de Corte            |           |           |           |           | 2         |           |           |           | 2           | 40         |     |
|                                |  | Custos                                 |           |           |           |           | 2         |           |           |           | 2           | 40         |     |
|                                |  | Segurança do Trabalho                  |           |           |           |           |           | 2         |           |           | 2           | 40         |     |
|                                |  | Introdução à Costura                   |           |           |           |           |           |           | 1         |           | 1           | 20         |     |
|                                |  | Introdução à Modelagem                 |           |           |           |           |           |           | 1         |           | 1           | 20         |     |
|                                |  | Mec. e Manut. de Máq. de Costura       |           |           |           |           |           |           | 2         |           | 2           | 40         |     |
|                                |  | Gestão de Pessoas                      |           |           |           |           |           |           |           | 4         | 4           | 80         |     |
|                                |  | Planej., Prog. e Cont. da Produção I   |           |           |           |           |           |           |           | 2         | 2           | 40         |     |
|                                |  | Costura                                |           |           |           |           |           |           |           | 4         | 4           | 80         |     |
|                                |  | Modelagem                              |           |           |           |           |           |           |           | 4         | 4           | 80         |     |
|                                |  | Planej., Prog. e Cont. da Produção 2   |           |           |           |           |           |           |           |           | 2           | 2          | 40  |
|                                |  | Corel Draw Aplicado ao Vestuário       |           |           |           |           |           |           |           |           | 2           | 2          | 40  |
|                                |  | Administração de Marketing             |           |           |           |           |           |           |           |           | 2           | 2          | 40  |
|                                |  | Gerenc. e Controle da Qualidade        |           |           |           |           |           |           |           |           | 2           | 2          | 40  |
|                                |  | Tempos e Métodos                       |           |           |           |           |           |           |           |           | 2           | 2          | 40  |
| CAD Aplicado ao Vestuário      |  |  |           |           |           |           |           |           | 4         | 4         | 80          |            |     |
|                                |  |  |           |           |           |           |           |           |           |           |             |            |     |
|                                | <b>Total Específicas</b>                             | <b>2</b>                               | <b>2</b>  | <b>2</b>  | <b>4</b>  | <b>6</b>  | <b>4</b>  | <b>14</b> | <b>14</b> | <b>48</b> | <b>1240</b> |            |     |

**TOTAL 3600**



**IFRN**  
*Editora* ■■■■

Daniella de Souza Bezerra possui graduação em Letras-Português/Inglês (2004) e especialização em Docência no Ensino de Língua e Literatura (2006) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UNB/2007) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP/2012) na linha de pesquisa em Linguagem e Educação. É, desde 2008, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), atuando em cursos de ensino médio integrado ao técnico nas modalidades regular e EJA; em cursos de graduação e no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte iniciou em 1985 suas atividades editoriais com a publicação da Revista da ETRN, que a partir de 1999 se transformou na Revista Holos, em formato impresso e, posteriormente, eletrônico. Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa que fundou, em 2005, a editora do IFRN. A publicação dos primeiros livros da Instituição foi resultado de pesquisas dos professores para auxiliar os estudantes nas diversas disciplinas e cursos.

Buscando consolidar uma política editorial cuja qualidade é prioridade, a Editora do IFRN, na sua função de difusora do conhecimento já contabiliza várias publicações em diversas áreas temáticas.



Ante a exponencial expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) ocorrida nos últimos anos bem como o compromisso firmado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de ofertar metade de suas matrículas para a educação técnica de nível médio, preferencialmente na forma de cursos integrados, este livro constitui um convite aos professores, gestores, demais servidores da RFEPC, estudantes e educadores de modo geral, para compreenderem as especificidades formativas historizadas, almejadas, prescritas e planejadas para tais cursos. A travessia por essas quatro dimensões instrumentalizará os leitores a entenderem o que é o ensino médio integrado e o porquê que devemos lutar para que sua oferta seja prioritária em nossas instituições.

ISBN 978-85-8333-022-6

