

2ª edição

ENSINO MÉDIO e EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

desafios da integração

Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro (Orgs.)



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
no Brasil

ENSINO MÉDIO e **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

desafios da integração

Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro (Orgs.)

Brasília, dezembro de 2010

Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

ENSINO MÉDIO e EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

desafios da integração

Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro (Orgs.)



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
no Brasil

© 2009, 2010 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Revisão: Denise de Aragão Costa Martins

Copidescagem: Maristela Debenest

Diagramação: Fernando Brandão

Capa e Projeto Gráfico: Paulo Selveira

Transcrição das falas: Antonia Maria Coelho Ribeiro

Ensino médio e educação profissional: desafios da integração / organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. – 2.ed – Brasília : UNESCO, 2010. 270 p.

ISBN: 978-85-7652-135-83

1. Educação secundária 2. Educação Profissional 3. Educação Técnica
4. Políticas Educacionais 5. Brasil I. Regattieri, Marilza II. Castro, Jane Margareth



Representação no Brasil

SAUS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-912 – Brasília/DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 2106-3697
Site: www.unesco.org/brasilia
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
--------------------	---

PARTE I. Integração entre o ensino médio e a educação profissional

Introdução	13
O plano legal	14
O plano doutrinário.....	29
Os casos estudados.....	45
Conclusão, críticas e recomendações	79
Bibliografia	85

PARTE 2. Políticas para o ensino médio integrado em discussão: *workshop* organizado pela UNESCO

Palavras iniciais de abertura do <i>workshop</i>	91
--------------------------------------------------------	----

Contexto

Ensino médio de qualidade para todos: indicadores e desafios	95
Em debate: ensino médio, juventude e trabalho	102
Educação geral e formação profissional na ótica das competências	108
Educação geral e formação profissional: política pública em construção	119
Em debate: formação profissional e educação geral.....	128

Experiências

Experiência de ensino médio integrado: Centro de Ensino Médio e Educação Profissional (Cemp)	139
Em debate: construção e sustentabilidade do Cemp.....	147
Estratégias de formação para o trabalho na América Latina	152
Em debate: experiências e tendências na formação para o trabalho	162

Temas

Currículo integrado do ensino médio	171
Em debate: articulação e integração curricular.....	175
Recursos para financiar a educação profissional: uma visão crítica.....	189
Em debate: investimento e custeio na formação profissional.....	192
O saber do trabalho e a formação de docentes	202
Em debate: formação docente e saberes do trabalho.....	206
Escola e trabalho: diálogos entre dois mundos.....	221
Em debate: o mundo do trabalho e a educação	223
Síntese das reflexões.....	235
Juventude, trabalho e educação: balanço interpretativo do simpósio	247
Anexo: participantes do <i>workshop</i>	267

APRESENTAÇÃO

Esta publicação nasce de iniciativa da Representação da UNESCO no Brasil no intuito de contribuir para a implantação e o acompanhamento da nova proposta de construção de um ensino médio integrado à educação profissional, ensejada por reformulações na legislação educacional brasileira a partir de 2004. Vale ressaltar que as leis, as normas, os regulamentos e os documentos emanados do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional da Educação (CNE) brasileiros desde aquele ano se coadunam com as conclusões da reunião internacional “Aprender para o Trabalho, a Cidadania e a Sustentabilidade”, organizada pela UNESCO e realizada em Bonn, Alemanha, em 2004. A Declaração de Bonn* ressalta que o desenvolvimento de habilidades e competências que propiciem a educação técnica e vocacional “deveria ser parte integrante da educação em todos os níveis”; e que é “particularmente importante integrar o desenvolvimento de habilidades aos programas de Educação para Todos”, de modo a satisfazer à demanda por educação profissional dos alunos concluintes do ensino fundamental.

O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2008, trabalho de acompanhamento da educação que a UNESCO realiza anualmente no mundo todo, indica que apenas 46,9% dos brasileiros de 15 a 17 anos cursavam o ensino médio em 2006 – ao passo que o ensino fundamental congregava 94,8% da população de 7 a 14 anos. De acordo com dados do Ministério da Educação do Brasil, a distorção idade-série no ensino médio em 2005 era de 51,1% – e no Norte e no Nordeste a situação era ainda pior, com índices de 69,6% e 70%, respectivamente. No mesmo ano, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do

* UNESCO. *The Bonn Declaration*. UNESCO International Experts Meeting on Technical and Vocational Education and Training: Learning for Work, Citizenship and Sustainability. Bonn, Germany, 2004. Paris: UNESCO, 2005. 4 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140586m.pdf>>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicava que cerca de dois terços (67%) dos 8,9 milhões de jovens matriculados nas escolas brasileiras provinham de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo. Outro dado que caracteriza a desigualdade no Brasil é a cor da pele: em 1999, apenas 21% dos jovens negros de 15 a 17 anos cursavam o ensino médio; a situação melhorou em 2006, chegando a 37,9% – percentual, entretanto, ainda muito inferior ao dos estudantes brancos na mesma faixa de idade (58%).

O Relatório Delors** aponta quatro pilares essenciais para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Estes pilares devem integrar toda e qualquer reflexão sobre a educação, em todos os níveis de ensino – e em especial no ensino médio. A educação é direito fundamental de todas as pessoas; mas não só. É uma ferramenta muito potente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. E o ensino médio desempenha papel extremamente relevante nessa construção.

A proposta de ensino médio integrado à educação profissional, estabelecida por meio do Decreto nº 5.154/2004, merecia, portanto, um acompanhamento especial. A Representação da UNESCO no Brasil contribui com a iniciativa de realizar um estudo que enfoque casos concretos dessa implantação. Tal estudo, “Integração entre o ensino médio e a educação profissional”, compõe a primeira parte desta publicação.

Com vistas na possibilidade de que essa contribuição pudesse ser mais efetivamente incorporada à discussão e ao aprofundamento dos eixos norteadores das políticas educacionais brasileiras, em 2008 a UNESCO organizou um *workshop* para discutir os resultados do referido estudo. Com base nestes resultados, foram debatidas questões fundamentais relativas à formação para o trabalho e para a cidadania, à concepção e à estruturação das propostas curriculares e dos projetos escolares, à qualificação e ao aperfeiçoamento dos professores, ao financiamento

** Relatório da UNESCO produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

da educação, à integração da escola ao desenvolvimento local, regional e nacional, visando à inclusão social, à necessidade de desenhar ofertas diversificadas de educação de nível médio, considerando a população que está fora da faixa etária adequada e as desigualdades socioeconômicas. As discussões realizadas entre dirigentes do ensino médio e da educação profissional, especialistas e militantes da educação estão consolidadas na segunda parte deste livro.

Com esta publicação, esperamos realizar também uma das missões específicas desta Organização, que é a de oferecer assistência técnica e contribuir para a elaboração de conhecimento que permita avanços efetivos na consecução das metas da Educação para Todos. Entre essas metas, destacamos especialmente a de assegurar que, até 2015, sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos, por meio do acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de formação e qualificação para a vida no mundo contemporâneo.

Vincent Defourny

Representante da UNESCO no Brasil

Parte 1

**INTEGRAÇÃO ENTRE
O ENSINO MÉDIO E A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

INTRODUÇÃO

A Representação da UNESCO no Brasil promoveu, em 2007, a realização deste estudo sobre iniciativas de integração do ensino médio com a educação profissional, a partir da regulamentação legal instituída em 2004. O trabalho, que objetiva subsidiar gestores públicos, enfocou casos concretos em dois estados diferentes: um na Região Norte e outro na Região Sul do país.

Primeiramente, o estudo configura o plano legal de formulação e implementação dessa modalidade integrada, detendo-se na legislação nacional em vigor, bem como nas normas consideradas pertinentes e significativas para a análise do tema. Esboça também uma contextualização histórica da educação profissional no nível do ensino médio, indicando momentos em que houve saltos qualitativos mais expressivos nas políticas educacionais.

Em segundo lugar, são abordados e analisados documentos ministeriais pertinentes, assim como outros, não oficiais, que delineiam essas políticas no plano doutrinário.

Na terceira parte, apresentam-se os dois casos de implantação da educação profissional na forma integrada ao ensino médio, procurando configurar o entendimento e a execução dessas políticas no plano real.

Como conclusão, propõem-se algumas considerações, apontam-se pontos críticos e recomendações que, espera-se, possam estimular novas análises e subsidiar os gestores na implementação dessa modalidade de curso.

*Babij Amin Aur*¹

Consultor da UNESCO

1 Consultor em Educação da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com atuação junto a instituições públicas e privadas de educação básica, profissional e superior e responsável pela realização do estudo sobre a integração entre o ensino médio e a educação profissional.

O PLANO LEGAL

Com o objetivo de configurar o plano legal que dá base à formulação e à implementação das políticas de integração do ensino médio com a educação profissional, procedeu-se ao levantamento da legislação nacional em vigor, bem como das normas referentes à educação profissional e ao ensino médio, editadas nas últimas décadas. Não se realizou um levantamento exaustivo, porém seletivo, isto é, voltado para a legislação e as normas pertinentes e mais significativas para a análise a ser realizada.

LEGISLAÇÃO E NORMAS NACIONAIS

Sob esse foco, foram selecionadas e analisadas disposições constitucionais, leis e decretos federais emanados das políticas do Ministério da Educação – especialmente da antiga Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) –, além de resoluções e pareceres do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), no regime da Lei nº 5.692/1971, e do atual Conselho Nacional de Educação (CNE)², configurando o seguinte conjunto de documentos principais:

- Lei nº 5.692/1971 (revogada pela Lei nº 9.394/1996);
- Parecer CFE nº 45/1972 (revogado pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999);
- Constituição Federal de 1988, especialmente o Capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, e sua Seção I – Da educação, artigos 205 a 214;
- Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente a Seção IV – Do ensino médio, artigos 35 e 36, e o Capítulo III – Da educação profissional, artigos 39 a 42;

² Vide pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, referidos na primeira parte deste estudo.

- Lei nº 10.172/2001, que aprovou e instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente os itens 3 – Ensino médio, 5 – Educação de jovens e adultos, e 7 – Educação tecnológica e formação profissional;
- Decreto nº 2.208/1997, que regulamentava o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996 (LDB) e foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004;
- Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;
- Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;
- Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta atualmente o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), revogando o Decreto nº 2.208/1997;
- Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 à educação profissional técnica de nível médio e ao ensino médio;
- Resolução CNE/CEB nº 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, ajustando-as às disposições do Decreto nº 5.154/2004;
- Resolução CNE/CEB nº 4/2006, que altera o art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, na qual se instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que trata da inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio;

- Parecer CNE/CEB nº 35/2003, que trata da organização e da realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio;
- Resolução CNE/CEB nº 1/2004, que estabelece Diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio curricular supervisionado de alunos da educação profissional e do ensino médio;
- Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- Resolução CEB/CNE nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- Decreto nº 5.478/2005, que institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e Decreto nº 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ampliando o anterior;
- Resolução CEB/CNE nº 4/2005, que inclui novo dispositivo na Resolução CNE/CEB nº 1/2005 (que atualizara e ajustara as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004);
- Parecer CNE/CEB nº 20/2005, que inclui a educação de jovens e adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da educação profissional técnica de nível médio de forma integrada com o ensino médio.

O CONTEXTO HISTÓRICO

Para a análise da documentação legal e normativa, julgou-se oportuna uma contextualização geral que observasse a trajetória da formação profissional relacionada ao que atualmente constitui o ensino médio e a

educação profissional neste nível. Tal contextualização trouxe à luz alguns momentos de saltos qualitativos mais expressivos, aqui denominados “momentos decisivos” nas políticas educacionais voltadas à formação profissional.

As primeiras iniciativas de criação de ensino profissional no Brasil revelam clara intenção assistencial, uma vez que era destinado a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. A primeira delas, a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente D. João, em 1809, no entanto, já estava relacionada às necessidades emergentes da economia, pois ocorreu logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras.

Desde essa primeira ação governamental, passando pelas iniciativas do 2º Império, o atendimento visava prioritariamente aos menores abandonados. Também foram criadas associações civis, como os Liceus de Artes e Ofícios, para “amparar crianças órfãs e abandonadas”, oferecendo-lhes instrução e iniciando-as em ocupações industriais.

No período republicano inicial, o ensino profissional manteve a característica assistencial, visando aos menos favorecidos, acrescido, porém, da função de preparar operários, correlacionada às necessidades de uma ainda incipiente produção industrial. A partir de 1906, consolidou-se uma política de desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

Por sua relevância para o tema em estudo, o primeiro momento decisivo nas políticas referentes à educação profissional teve início no começo do século XX. Em 1910, em vários estados, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas “aos pobres e humildes”, vindo a se constituir no embrião da atual rede de instituições federais de educação tecnológica. Na mesma década, foi reorganizado o ensino agrícola, objetivando formar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Foram, ainda, criadas escolas-oficina destinadas à formação de ferroviários para atender ao crescimento deste setor.

Na década de 1920, a Câmara de Deputados debateu a expansão do ensino profissional, com proposta de sua extensão a todos, não apenas aos pobres

e aos “desafortunados”. Uma comissão especial, então criada, denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, concluiu seu trabalho na década seguinte, já no período da Segunda República, após a Revolução de 1930, propiciando a reforma que veio a ocorrer.

O segundo momento decisivo foi o da reforma educacional de 1931, conhecida pelo nome do ministro Francisco Campos. Essa reforma regulamentou e organizou o ensino secundário, bem como o ensino profissional comercial.

Em 1934, nova Constituição estabeleceu a competência da União para “traçar Diretrizes da Educação Nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação”. Em 1937, outra Constituição tratou, pela primeira vez, das “escolas vocacionais e pré-vocacionais” como um “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas”, dever este a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos.

O terceiro momento decisivo decorreu daquele mandamento constitucional, quando, a partir de 1942, foi instituído o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que configuraram a chamada Reforma Capanema.

- 1942, Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942);
- 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943);
- 1946, Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946).

Em 1942, teve lugar a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial e foi estabelecido o conceito de “aprendiz” para efeito da legislação trabalhista. A colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, prescrita pela Constituição, propiciou a criação dos dois primeiros serviços nacionais de aprendizagem, o Industrial (Senai), em 1942, e o Comercial (Senac), em 1946. No mesmo período, as antigas escolas de aprendizes artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Federais.

Desse modo, o ensino profissional consolidou-se, a partir de então, mais relacionado às necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana – embora ainda preso à tradição assistencialista. Nas Leis Orgânicas, o ensino secundário e o normal tinham por objetivo “formar as elites condutoras do país”, enquanto o objetivo do ensino profissional era assumidamente oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. O ensino secundário e o normal, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam “circulação de estudos”, o que veio a ocorrer na década seguinte.

O quarto momento decisivo é representado pela equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionais, a qual passou a ser possível em 1950, criando ponte tanto entre os dois tipos de ensino quanto entre os ramos dos cursos profissionais.

A Lei nº 1.076/1950 permitiu que egressos de cursos profissionais prosseguissem em estudos superiores, desde que passassem por exames das disciplinas não estudadas e comprovassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”. A Lei nº 1.821/1953, com regras para a aplicação desse regime de equivalência, foi regulamentada pelo Decreto nº 34.330/1953.

O quarto momento decisivo completou-se com a importante e marcante plena equivalência entre todos os cursos, no mesmo nível de escolaridade, ocorrida alguns anos depois, com a promulgação da Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual equiparou, para todos os efeitos, o ensino profissional ao acadêmico.

O quinto momento decisivo ocorreu com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que fixou diretrizes e bases para o então chamado ensino de primeiro e de segundo graus. Esta lei tornou obrigatória a profissionalização para o segundo grau (atual ensino médio), supostamente para 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.

O Conselho Federal de Educação, pelo Parecer CFE nº 45/1972, regulamentou a profissionalização no nível técnico, fixando habilitações com os respectivos “mínimos curriculares profissionalizantes”, que deveriam compor a parte diversificada dos cursos. Estes ofereciam, portanto, currículos mistos, com disciplinas de formação geral e disciplinas de formação profissional. O ponto de partida para a organização curricular de um curso de técnico era, portanto, o currículo mínimo definido previamente, quando da instituição da respectiva habilitação profissional.

A implantação dessa profissionalização indiscriminada e generalizada trouxe efeitos considerados, em geral, danosos – sobretudo para o ensino público –, que repercutem até a atualidade. Nesse processo, o então ensino de segundo grau perdeu qualquer identidade que já tivera no passado, seja a acadêmica e propedêutica para o ensino superior, seja a de terminalidade profissional. Para correção dessa distorção, foi promulgada a Lei nº 7.044/1982, que livrou este grau de ensino da profissionalização universal e obrigatória, tornando-a facultativa.

Por outro lado, é importante lembrar que a Lei nº 5.692 contemplava a possibilidade de formação profissional pela via do ensino supletivo, mediante a oferta de cursos de qualificação profissional (Capítulo IV). Tais cursos objetivavam unicamente a profissionalização, eram mais flexíveis e atentos às exigências e demandas de trabalhadores e empresas, e alguns deles já estavam organizados por módulos. Eram cursos independentes do ensino de segundo grau, cuja conclusão poderia ser obtida em escola e momento diferentes, mas sempre como condição para a obtenção do diploma de técnico – à semelhança do que, mais tarde, veio a ser generalizado pelo Decreto nº 2.208/1997, na vigência da nova e atual LDB.

O sexto momento decisivo é representado pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

A LDB configura o ensino médio como etapa final e de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa, de

aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo, e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. Entre suas finalidades, está a de garantir “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. A LDB ainda estabelece que, ao final do ensino médio, o educando deve demonstrar “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”³.

A LDB dedica um capítulo especial, o Capítulo III do Título V, à educação profissional. Interpretando os mandamentos constitucionais, concebe-a como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo o educando ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”⁴. Sob a ótica da LDB, a essência da educação profissional está em sua especificidade, que, ao mesmo tempo, deve estar articulada com a educação básica – a educação profissional de nível técnico deve, portanto, articular-se com o ensino médio.

Este entendimento da educação profissional dado pela atual LDB é absolutamente coerente com os atuais posicionamentos dos organismos internacionais do sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a matéria.

Nessa linha, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em seu segundo congresso internacional sobre educação técnico-profissional, realizado em Seul, em abril de 1999, orientou suas recomendações em torno do título “Educação e formação ao longo da vida: uma ponte para o futuro”.

Também, coerentemente, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em junho de 2004, aprovou sua nova Recomendação sobre Desenvolvimento de Recursos Humanos (nº 195/2004), em substituição à Resolução OIT

3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/1998, baseadas no Parecer CNE/CEB nº 15/1998. Em 2005, estas diretrizes foram atualizadas e ajustadas às disposições do Decreto nº 5.154/2004 pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Voltaram a ser alteradas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2006, com base no Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que trata da inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio.

4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/1999, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 16/1999. Estas diretrizes foram atualizadas e ajustadas às disposições do Decreto nº 5.154/2004, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004.

nº 150/1975, definindo como três linhas mestras para as ações conjuntas dos governos, dos empregadores e dos trabalhadores para orientar o desenvolvimento de recursos humanos: a educação básica, a formação inicial e a aprendizagem permanente.⁵

Ciência e tecnologia são apontadas como convergentes com os objetivos previstos tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional, a qual não prescinde da base de compreensão e de conhecimentos científico-tecnológicos.

Por outro lado, a mesma LDB prevê que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, entre suas diretrizes, a “orientação para o trabalho”; que o ensino médio terá, entre suas finalidades a “preparação básica para o trabalho”, e que este ensino, entre suas diretrizes, conduzirá o educando à “preparação geral para o trabalho”.

Ao ensino médio cabe, sempre, a efetivação desses propósitos, para que o estudante desenvolva não só competências básicas, necessárias a todos e a qualquer um, mas também competências gerais e comuns para o trabalho e para a apreensão da realidade do mundo laboral, além de estar apto para efetuar uma escolha adequada de estudos posteriores.

Para que a vinculação entre as competências básicas e as gerais tenha efetividade, a formação visada pelo ensino médio precisa ser contextualizada, de modo a propiciar compreensão tanto sobre os aspectos laborais e de produção de bens e serviços, quanto sobre as relações da ciência e da tecnologia com a produção e com as transformações econômicas, tecnológicas, jurídico-institucionais, sociais e culturais em curso no país e no mundo. Não há, pois, dissociação entre a preparação geral para o trabalho e a formação geral, pois estas devem ser tratadas integradamente, no contexto do trabalho, em todos os componentes curriculares. Essas considerações tornam-se mais relevantes se for lembrado que, nessa etapa de ensino, avultam alunos

5 CORDÃO, F. A.; AUR, B. A. *Estrutura e funcionamento atual da educação profissional no Brasil*, artigo para o International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC/UNESCO), visando à publicação no *The International Handbook of Technical and Vocational Education and Training (TVET)*.

jovens e adultos já trabalhadores com experiências de vida e de trabalho que fornecem insumos para a reflexão, a crítica e a sistematização da compreensão dessa realidade em constante mudança.

Em resumo, com um currículo que integra organicamente a base nacional comum e a parte diversificada, o ensino médio deve centrar seu foco na aquisição de formação geral e de competências básicas, contextualizadas nas ações produtivas e nas demais práticas sociais. Embora tenha o desafio de propiciar preparação geral/básica para o trabalho, não lhe cabe, como regra, proporcionar a aquisição de habilidades profissionais específicas, objeto da educação profissional.

Se a regra é essa, a LDB prevê, entretanto, no § 2º de seu art. 36, que ambas as formações podem ocorrer em um mesmo curso, desde que “atendida a formação geral do educando” visada pelo ensino médio.

De qualquer modo que for ofertada, a educação profissional sempre pressupõe a educação básica como condição indispensável. Quanto melhor a qualidade da educação básica, maior será a possibilidade de êxito dos programas de educação profissional em todas as suas modalidades, da formação inicial à pós-graduação.

Como desdobramento do momento decisivo representado pela atual LDB, apontam-se dois períodos importantes relativamente à organização e à forma de oferta da educação profissional: o primeiro, demarcado pelo Decreto nº 2.208/1997, com a separação entre a educação profissional técnica e o ensino médio; e o segundo, pelo Decreto nº 5.154/2004, com a liberdade de opção pelas formas integrada, concomitante ou subsequente.

No primeiro período, sob a ótica do Decreto nº 2.208/1997 (revogado em 2004), a educação profissional:

- era dividida em três níveis: básico (não formal e livre), técnico (habilitação de nível médio) e tecnológico (graduação de nível superior);
- não se constituía mais como “parte diversificada” do currículo do ensino médio;
- era concomitante ou posterior ao ensino médio.

Com base nesse Decreto, foi promovida:

[...] uma radical separação entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio, entendendo que o ensino técnico pudesse ser desenvolvido subsequentemente ao ensino médio, ou de forma concomitante, porém não integrado em um único curso, uma vez que a educação profissional não era mais a parte diversificada do ensino médio. Este posicionamento intransigente do Decreto Federal nº 2.208/1997 valeu-lhe profunda oposição, de modo especial em alguns meios dominantes da rede pública federal de educação técnica e tecnológica.

Trouxe, todavia, efeitos benéficos, além de ter propiciado o aumento da educação profissional técnica (14,5% entre 2003 e 2004, segundo dados preliminares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do Ministério da Educação), acelerando o ritmo de expansão da educação profissional no País, que já tinha avançado 12,9% entre 2001 e 2003. No setor privado, cresceu 20,8%; no municipal, 11,9%; no estadual, 8,6%; e no federal, 1,4%.

Outras consequências positivas se referem ao perfil do alunado, que passou a ser mais vocacionado e diretamente interessado na profissionalização, de mais idade e de mais baixa renda, configurando um foco mais social, voltado para os que necessitam trabalhar em profissões qualificadas, nas várias áreas profissionais, sem ou antes da educação superior.⁶

Outro aspecto a destacar é que o § 1º do art. 4º do Decreto nº 2.208 dispunha:

[As] instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo poder público, que ministram educação profissional, deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

⁶ CORDÃO; AUR, op. cit.

Essa determinação tornava explícita, para os tipos de escolas mencionadas, uma obrigação já definida pelo art. 42 da LDB: “As escolas técnicas e profissionais, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”. Ao fazê-lo, obrigou as instituições públicas federais, estaduais e municipais de educação profissional a diversificarem suas ações e a acolherem, além de seus tradicionais alunos, quase sempre adolescentes vencedores de concorridos e excludentes processos seletivos, novos estudantes, entre eles os trabalhadores.

No segundo período, sob a vigência do Decreto nº 5.154/2004, a educação profissional:

- é desenvolvida por meio de cursos e programas de **formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio e de educação tecnológica de graduação e de pós-graduação;**
- a articulação com o ensino médio se dará, no nível técnico, por uma das seguintes formas:
 - **integrada** (em curso na mesma instituição de ensino, com matrícula única pelo aluno e com ampliação de carga horária);
 - **concomitante** (na mesma instituição ou em instituições distintas, com matrículas distintas, e com ou sem convênios de intercomplementaridade para o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados);
 - **subsequente** (após o ensino médio, quando este é pré-requisito de matrícula);
 - **contínua** (não constituindo a “parte diversificada” do currículo do ensino médio).

Ao dar força à opção pela oferta de ensino médio e habilitação técnica num único curso, possibilitada pelo § 2º do art. 36 da LDB, o Decreto nº 5.154 mantém as formas de curso técnico concomitante e subsequente ao ensino médio, acrescentando a possibilidade de escolas distintas articularem seus projetos pedagógicos, mediante convênio de intercomplemen-

taridade⁷. Assim, no âmbito de sua autonomia, a escola ou qualquer dos sistemas de ensino deve fazer a opção por uma ou outra das três formas, de acordo com o que seja mais adequado a suas propostas ou projetos político-pedagógicos.

Na forma integrada, a instituição de ensino deve “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”, de acordo com o § 2º do art. 4º do Decreto nº 5.154. Nesse sentido, cabe observar que:

[...] o desenvolvimento da articulação na forma integrada exige uma nova e atual concepção, não podendo e nem devendo significar uma volta simplista à forma da revogada Lei nº 5.692/1971, que colocava componentes da educação profissional no lugar de componentes do ensino médio, empobrecendo o então ensino de segundo grau. Significa, sim, manter a garantia ao ensino médio da sua missão, com a carga horária mínima de educação geral que propicie o cumprimento dos objetivos de uma etapa final e de consolidação da educação básica, que inclui “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, e os conhecimentos que possibilitem “o prosseguimento de estudos”, tanto no nível da educação superior quanto na educação profissional que, desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, conduz o cidadão a uma habilitação profissional em um mundo do trabalho e sociedade em constante mutação⁸.

Nesse segundo período, destaca-se uma iniciativa das mais relevantes: a oportunidade de trabalhadores jovens e adultos retomarem seus estudos em cursos de ensino médio e de educação profissional nas instituições federais de educação tecnológica – medida que amplia o sentido do que fora previsto no revogado Decreto nº 2.208 (§ 1º do art. 4º). Essa iniciativa consubstancia-se no Decreto nº 5.478/2005, que cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade

7 Ressalte-se que as disposições do Decreto nº 5.154 se refletiram em adequações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional de nível técnico, adequações estas consubstanciadas na Resolução CNE/CEB nº 1/2005 (com base no Parecer CNE/CEB nº 39/2004).

8 CORDÃO; AUR, op. cit.

de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. O Proeja prevê que estas instituições ofereçam cursos e programas na modalidade EJA, tanto para a formação inicial e continuada quanto para a educação profissional técnica de nível médio, integrados ao ensino médio. Isso, sem dúvida, propiciará maior democratização do acesso de trabalhadores (ou candidatos a trabalho) de baixa renda e escolaridade básica incompleta a tais instituições. O Proeja foi ampliado pelo Decreto nº 5.840/2006, para incluir outras instituições além das federais e a integração com o ensino fundamental, passando a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O Decreto nº 5.478 foi objeto de apreciação pelo Conselho Nacional de Educação, que, pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2005, incluiu a educação de jovens e adultos como alternativa para a oferta da educação profissional técnica de nível médio de forma integrada com o ensino médio. O parecer fundamentou a edição da Resolução CEB/CNE nº 4/2005, que inclui a modalidade na Resolução CNE/CEB nº 1/2005. A esta modalidade aplicam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 11/2000.

Uma última observação refere-se a **estágio**. Quando previsto no ensino médio ou na educação profissional técnica de nível médio, deve atender à legislação e às diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio curricular supervisionado de alunos da educação profissional e do ensino médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2004⁹ – diretrizes que se aplicam tanto a cursos regulares quanto à modalidade de educação de jovens e adultos.

9 Deve-se considerar, ainda, o dispositivo constitucional que impede qualquer trabalho a menores de 16 anos (salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos), bem como a proibição a menores de 18 anos de atividade em locais e serviços indicados no art. 405 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e na atual regulamentação de seu inciso II (locais e serviços perigosos ou insalubres) pela Portaria nº 20/2001, da Secretaria de Inspeção do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego.

Com base neste levantamento dos dispositivos legais e normativos e em sua análise, configurou-se o **plano legal** para a formulação e a implementação de políticas de integração do ensino médio com a educação profissional na atualidade.

O PLANO DOUTRINÁRIO

Após o levantamento de leis e normas relevantes em relação à educação profissional e ao ensino médio, procedeu-se à identificação e à análise dos documentos ministeriais pertinentes, bem como de documentação não oficial referente ao tema. Tais documentos delinham as políticas de integração do ensino médio com a educação profissional no **plano doutrinário**.

DOCUMENTOS MINISTERIAIS

Os documentos produzidos pelo Ministério da Educação identificados como mais diretamente pertinentes para o estudo são:

- Documento-base do Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas (2003);
- Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas (2003);
- Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica – Proposta em discussão (2004);
- Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica (2004);
- Exposição de motivos do Ministro da Educação ao Presidente da República (propondo a edição do que veio a ser o Decreto nº 5.154/2006);
- Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social – Roteiro para debate nas conferências estaduais preparatórias à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (2006);
- Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social – Documento-base e propostas das conferências estaduais (2006);

- Documento-base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), volume Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio (2007).

A Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) havia divulgado, em 2004, textos sobre orientações curriculares para essa etapa da educação, para serem debatidos em encontros regionais e nacional¹⁰. Desse trabalho, resultou a publicação, em três volumes, das *Orientações curriculares para o ensino médio*¹¹, nas quais a modalidade integrada de curso de ensino médio com a educação profissional técnica é referida de passagem, deixando de orientar o equacionamento da obrigatória preparação geral/básica para o trabalho, que deve ocorrer em todo o ensino médio, e não apenas quando este é ofertado de forma integrada com a educação profissional técnica.

O conceito de integração do ensino médio com a educação profissional técnica num único curso veio sendo contemplado desde o primeiro dos documentos relacionados, tendo as concepções de educação unitária (ensino de formação integral – geral e técnica, na perspectiva da superação da dualidade escolar) e de educação politécnica ou tecnológica como fundamentos doutrinários.

O Documento-base do Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas destaca, entre os pressupostos específicos da educação profissional, o de articular esta formação “com a educação básica de características humanistas e científico-tecnológicas ou politécnicas, condizente com os requisitos da formação integral do ser humano”; ao mesmo tempo, defende:

Uma escola unitária, que contribua para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. E que aponte para a superação definitiva da concepção que separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante,

10 BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio: textos para discussão em seminários regionais e no seminário nacional*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Ensino Médio, 2004.

11 BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas do Ensino Médio, 2006. (Volume 1: Linguagem, Códigos e suas tecnologias; Volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias).

a primeira destinada aos ricos e a segunda, aos pobres. A perspectiva da escola unitária não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios. A educação profissional, garantida aos trabalhadores como um direito, não pode ser entendida como substitutiva da educação básica.

O texto propugna recuperar o poder normativo da LDB em relação ao ensino médio e à educação profissional, com base em uma avaliação criteriosa dos instrumentos legais subsequentes¹², tendo em vista “alternativas coerentes com um projeto de expansão da educação básica e da educação profissional pública, gratuita e de qualidade social requerida pela população de jovens e adultos do país”. Quanto à formação politécnica, propõe “propiciar ao jovem educação profissional que o leve a dominar as diferentes modalidades de conhecimentos e práticas requeridas pelas atividades produtivas, a fazer a leitura da realidade econômico-política e das relações de trabalho e a participar ativamente na vida social”.

O documento “Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: proposta em discussão”, de 2004, retoma e consolida as questões debatidas no seminário nacional realizado no ano anterior. Note-se, a propósito, que o texto passa a denominar a modalidade, formalmente, de “educação profissional e tecnológica” (e não, apenas, educação profissional). Logo no início, indica que

a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder.

Mais adiante, subentendendo a forma integrada de curso, indica que o horizonte que deve nortear a organização da educação profissional e tecnológica, vinculada ao ensino médio, é propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das técnicas diversificadas e utilizadas na produção, e não o simples adestramento em técnicas produtivas.

12 Tinha em mira, sem dúvida e sobretudo, avaliar e rever o Decreto nº 2.208/1997, que separava o ensino médio da educação profissional técnica de nível médio.

O documento retoma, por outro lado, a concepção do primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, apresentado em 1988 à Câmara dos Deputados, no qual o ensino médio “começou a adquirir um novo corpo de conteúdo doutrinário, tentando apontar para o seu papel fundamental de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”. No referido projeto, este nível de ensino objetivava “a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”.

No documento “Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica”, de 2004, são retomadas considerações dos documentos anteriores, sendo a educação profissional e tecnológica:

concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases técnico-científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social que estabelece relações sócio-históricas e culturais, com a finalidade de poder atuar como agente de transformação social¹³.

O texto procura, de certo modo, esclarecer o sentido do acréscimo de “tecnológica” ao termo “profissional”:

Uma mera educação profissional não é suficiente, pois o próprio capital moderno reconhece que os trabalhadores necessitam ter acesso à cultura sob todas as formas e, portanto, à educação básica. Assim, **a educação profissional adquire contornos de educação tecnológica** que tende progressivamente a se transformar, propiciando a aquisição de princípios científicos gerais que impactam sobre o processo produtivo; habilidades instrumentais básicas que incluem formas diferenciadas de linguagens próprias, envolvendo diversas atividades sociais e produtivas; categorias de análise que facilitam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do ser humano, como cidadão e

13 Este anteprojeto de lei, que em um primeiro momento foi denominado de “Lei orgânica da educação profissional e tecnológica”, apesar de ter sido proposto e discutido em encontros regionais, não teve ainda encaminhamento posterior. Há estudiosos que consideram a proposta de uma “lei orgânica” da educação profissional como uma expressão da tendência dualista: “Frente à defesa de um sistema nacional de educação que congregue a educação básica unitária e de qualidade para todos e uma educação superior em que ensino, pesquisa e extensão sejam indissociáveis na perspectiva de produção e socialização de conhecimento no e para o país e de desenvolvimento intelectual de seus cidadãos, uma medida neste sentido representaria um retrocesso histórico e uma derrota política. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

trabalhador; capacidade instrumental de executar o pensar, o estudar, o criar e o dirigir, estabelecendo os devidos controles [destaque nosso].

Em seguida, da necessidade da educação tecnológica no ensino médio, passa para a de um curso de formação integral, quando acrescenta:

[...] torna-se imperioso explorar os espaços possíveis oferecidos pela LDB, especificamente, em seus artigos 39 a 42, **tentando progressivamente incorporar o ensino profissional e tecnológico à educação básica** para atender às demandas não apenas do mundo do trabalho, mas da própria sociedade em que vivemos [destaque nosso].

Segundo o texto, a educação tecnológica estrutura-se na:

[...] compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, socioeconômicos, culturais e do trabalho, conduzindo a uma **formação técnico-profissional de caráter integral**, relacionando a teoria com a prática, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, criativo e de cidadania, preponderantes para que os egressos desempenhem o papel de agentes de transformação social [destaque nosso].

Quanto aos currículos de educação profissional técnica de nível médio, o documento indica que:

[...] serão organizados observando-se a integração entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que deverão compor o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, além do núcleo específico de conhecimentos e habilidades que terá por base as transformações das próprias atividades de trabalho e de produção.

Na “Exposição de motivos do Ministro da Educação ao Presidente da República”, propondo a edição do que veio a ser o Decreto nº 5.154/2006, encontra-se explicitada a intenção de possibilitar e privilegiar a integração, em um único curso, da formação do ensino médio com a educação profissional técnica, negada pelo Decreto nº 2.208.

O texto do ministro lembra o art. 40 da LDB, que estabelece que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada”. Prossegue:

No caso do ensino médio, etapa final da educação básica, esta articulação adquire maior especificidade, o que é

evidenciado pelo art. 36, § 2º, ao dispor que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Neste caso, a articulação pode chegar ao grau máximo, viabilizando uma efetiva “integração”, por meio da qual educação profissional e ensino regular se complementam, conformando uma totalidade.

O texto defende que:

“o desenvolvimento da habilitação profissional no ensino médio é uma possibilidade legalmente respaldada e necessária aos jovens brasileiros, devendo-se assegurar a formação geral, consoante as finalidades dispostas no art. 35 e aos princípios curriculares a que se refere o art. 36”.

Assim, embora disponha sobre outros pontos, o decreto proposto tem um alvo principal, que é o de disciplinar que “a articulação entre a habilitação profissional técnica de nível médio e o ensino médio poderá ocorrer de forma integrada, na mesma instituição de ensino”, mantendo – ou, melhor, admitindo –, as formas concomitante e subsequente (então denominada sequencial) preexistentes. É o que diz o texto, ao concluir que as medidas propostas “se resumem na disposição sobre a oferta da educação profissional, especialmente da habilitação técnica no ensino médio, e na revogação do Decreto nº 2.208/1997”.

A partir da proposta ministerial, foi editado o Decreto nº 5.154/2004, que, ao consagrar a forma integrada, deu força à possibilidade de que se voltasse a oferecer o ensino médio e a habilitação técnica num único curso.

Complementações destes e de outros propósitos expressos nos documentos anteriormente analisados voltam a ser afirmados no “Roteiro para debate nas conferências estaduais preparatórias” e no “Documento-base e propostas das conferências estaduais”, elaborados respectivamente para orientar os eventos prévios nos estados e os trabalhos da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social, 2006.

Em consonância com o que apontavam esses dois documentos, a forma integrada foi apresentada em várias oportunidades, durante a Conferência Nacional, como a mais adequada do ponto de vista pedagógico e operacional. A plenária final aprovou propostas de valorização da alternativa integrada, suplantando propostas de não prevalência ou não exclusividade de sua oferta.

O “Documento-base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)”, de 2007, no volume “Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio”, reflete preocupação presente em todos os documentos anteriores: propiciar a elevação de escolaridade de jovens e adultos, a par da profissionalização, integrando ambas as formações em cursos e programas específicos de educação profissional, articulados com o ensino médio¹⁴.

O volume dá orientações para a implementação dos cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio do Proeja, articulados com o ensino médio de forma integrada ou concomitante – mas, em todos os casos, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único. É o que se observa no excerto a seguir, que destaca a oferta integrada em um único curso:

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, considerando-se especificamente nesse documento a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, [...] **opera, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado**, apesar de ser possível a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras formas – integrada, concomitante e subsequente (Decreto nº 5.154/2004) – e o Decreto nº 5.840/2006 prever, especificamente para o Proeja, as possibilidades de articulação considerando as formas integrada e concomitante. Na busca de priorizar a integração, **os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado** [destaques nossos].

Coerentemente, todos os documentos do Ministério da Educação mais pertinentes a este estudo, elaborados sob a égide da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), têm o mesmo *leitmotiv*. Trata-se da opção preferencial pela integração do ensino médio com a educação profissional técnica num único curso, fundamentando-se

14 Um segundo volume, “Formação inicial e continuada/ensino fundamental”, dá orientações para a implementação do Proeja neste nível anterior de ensino. Outro volume, *Documento-base*, dá orientações para a implementação do Proeja na Educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena.

na concepção de educação unitária (ensino para a formação integral, geral e técnica, na perspectiva da superação da dualidade escolar) e de educação politécnica ou tecnológica, “necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.

DOCUMENTOS NÃO OFICIAIS

Há uma ampla bibliografia disponível sobre o tema em estudo. Os documentos e publicações não oficiais¹⁵ apresentados a seguir representam apenas uma amostra, selecionada por critérios inteiramente pessoais do autor, na medida em que os considerou representativos de abordagens diretamente pertinentes:

- UNESCO. *A qualificação profissional como política pública: sugestões para o novo governo*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP, 2002.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, 2003.
- FRIGOTTO; CIAVATTA (Orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*, 2004.
- ZIBAS. *A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas*. In: _____. *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal*, 2005.
- ZIBAS. Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990. In: _____. *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal*, 2005.
- CORDÃO. A educação profissional no Brasil. In: ZIBAS. *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal*, 2005.
- FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: ____; ____; _____. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*, 2005.

15 Embora algumas das obras relacionadas tenham sido editadas pelo MEC, não têm caráter oficial, por não representarem posições ou diretrizes do governo – mesmo que possam ter orientado suas decisões.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?* Brasília: MEC, 2006.

O documento “A qualificação profissional como política pública” foi elaborado em oficina de trabalho promovida em Santo André, SP, em dezembro de 2002, pela Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura de Santo André, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e por Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP). Pode ser considerado como o primeiro marco sistematizador da revisão das políticas educacionais voltadas para a educação profissional, ainda antes da posse da nova administração federal, em contraposição às políticas adotadas pela gestão anterior e representadas, sobretudo, pelo Decreto nº 2.208. Ganha relevância também porque alguns dos participantes deste trabalho vieram a integrar o quadro de colaboradores do Ministério da Educação no novo governo, influenciando em muitas de suas decisões, especialmente a de revalorizar a integração do ensino médio com a educação profissional técnica num único curso.

Nesse texto está o embrião, fertilizado pela concepção de vários estudiosos, do que viria a ser consagrado como política do MEC para a educação profissional. Entre alguns pressupostos para a construção de políticas públicas de formação profissional dirigida a jovens e adultos trabalhadores, o documento assinala a garantia da “integração da formação profissional, em suas diversas modalidades de ensino formal e informal, *ao sistema de educação nacional*” [destaques nossos]. A orientação do governo anterior é criticada por reforçar a dualidade de sistemas: “Ao contrário dos objetivos declarados, a lei reafirma a antinomia entre formação geral e formação técnica impedindo a construção de uma educação politécnica ampla, condizente com os requisitos da cidadania”. Mais adiante o texto aponta:

Mudanças substantivas na educação nacional foram introduzidas pelo Decreto nº 2.208/1997, que desescolarizou o ensino técnico, separando-o do ensino médio, criando o “sistema de educação profissional” e reintroduzindo a criticada dualidade na educação nacional, entre a formação geral e a formação técnica [destaque nosso].

A primeira das recomendações do documento é:

A formação profissional deve estar integrada à educação básica, de forma a complementá-la e nunca substituí-la. A formulação de políticas públicas nessa área deve considerar a situação atual dos trabalhadores brasileiros, jovens e adultos, que apresentam, em sua maioria, baixos índices de escolaridade formal e desempenho escolar.

Outra recomendação refere-se ao fortalecimento das escolas técnicas, estaduais e federais, “promovendo a reformulação curricular para o estabelecimento da educação integral e a utilização da estrutura física instalada, mediante a prática da gestão participativa” [destaque nosso].

A pesquisa *Ensino médio: múltiplas vozes* (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003), publicada em 2003, cujo objetivo foi coletar subsídios para orientar as ações dos governos federal e estaduais com vista à reforma do ensino médio, visou também a obter compreensão mais aprofundada acerca dos diversos atores sociais que convivem na escola: o que fazem, o que pensam e quais são suas perspectivas com relação à construção de uma escola de ensino médio (“Escola jovem”). O estudo oferece grande número de dados e subsídios advindos da apreensão da visão “interna” da escola de ensino médio. Quanto à percepção dos estudantes sobre a finalidade desse nível de escolaridade, a pesquisa indica que mais de 50% dos alunos de escolas públicas e 75% dos de instituições privadas consideram que o ensino médio serve, em primeiro lugar, para “preparar para curso superior (vestibular)” – opinião compartilhada pelos que frequentam tanto o período diurno quanto o noturno, embora com menor frequência entre os do noturno. Em segundo lugar, para “buscar um futuro melhor (conteúdos necessários e úteis para seu futuro)”, percepção mais frequente entre os alunos da rede pública, do período diurno. Em terceiro lugar, para “preparar para o mundo do trabalho (conseguir trabalho)”, alternativa mencionada por aproximadamente o dobro dos alunos de escolas públicas e, entre estes, principalmente os do noturno.

A obra *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho* (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004) é uma coletânea de trabalhos oriundos de oficinas preparatórias para o Seminário Nacional Ensino médio: Construção política, realizado

em 2003. São textos que refletem pesquisas e estudos e buscam contribuir para a construção e a coordenação nacional da política de ensino médio. A coletânea discute uma proposta de educação unitária, que articule trabalho, ciência e cultura, sendo o trabalho compreendido como princípio educativo no sentido da politecnicidade ou da educação tecnológica.

Os organizadores da publicação assinalam que o modelo de escola normatizado pela legislação federal é dualista, por oferecer uma educação propedêutica destinada a preparar para o acesso a níveis superiores de ensino, por um lado, e uma formação de caráter técnico-profissional para atender ao mercado de trabalho, por outro. Apontam que o vínculo entre ensino médio e técnico foi desfeito e que o foco mais atual e emergente da discussão deve ser a educação tecnológica,

[...] que retome os princípios da escola unitária ou da educação básica (fundamental e média) pública e gratuita, universalizada, assim como da educação politécnica, que combine trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais.

O artigo “Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas”, da coletânea *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal* (ZIBAS, 2005), embora de interesse indireto para o presente estudo, é relevante pela formulação de uma visão crítica sobre a reforma do ensino médio de 1998, caracterizada então como “Escola jovem”. A autora, tomando contribuições acadêmicas de vários pesquisadores, traça um panorama amplo e indica conceitos a serem recuperados. O primeiro – em que pese à dificuldade de conceituação sociocultural de juventude – é o de “Escola de jovens” (destaque-se a preposição atributiva possessiva “de”). Outro princípio a recuperar é o da contextualização e, adicionalmente, o da interdisciplinaridade, com a organização curricular por áreas do conhecimento, ambos merecendo discussão e melhor definição conceitual. Ela aborda também o “modelo de competências” – criticado amplamente pelos autores dos demais documentos e pelo próprio MEC –, considerando que este conceito deve ser recuperado sob nova perspectiva. A valorização de métodos ativos de aprendizagem é outra característica a ser restabelecida. Embora não aborde a oferta de profissionalização no ensino médio, aponta

para o perigo de manter um sistema educacional irremediavelmente cindido entre a escola para a classe média e a escola dos pobres.

Em “Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990”, artigo da mesma coletânea, a mesma autora assume, porém, que a LDB minimizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. Essa ambiguidade da LDB possibilitou ao Decreto nº 2.208 determinar que o ensino técnico fosse ofertado separadamente do ensino médio, trazendo dificuldades quase insuperáveis para o aluno trabalhador.

Há o risco de se apresentarem como integrados currículos de dois cursos “concomitantes” justapostos – como se vê claramente em um dos casos, que resultou no alongamento da duração, com pletora de disciplinas e excessiva carga horária, gerando desmotivação da procura e a não permanência no curso. O artigo “A educação profissional no Brasil”, igualmente da coletânea citada, apresenta um panorama dessa modalidade no país. Fundamenta-se na LDB, lembrando inicialmente que esta concebe a educação profissional como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, com o objetivo de conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Após abordar o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, detém-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível médio, insistindo na prioridade para a educação básica, que deve ser garantida a todos em termos de “preparação básica para o trabalho e a cidadania”.

A seguir, a autora desenvolve uma exegese sobre o Parecer CNE/CEB nº 39/2004¹⁶, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 à educação profissional técnica de nível médio e ao ensino médio. Lembra que o citado parecer ressalta a exigência de “nova e atual concepção” para o recém-admitido curso integrado, que:

16 Do qual o autor foi o relator, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Foi relator também do Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, bem como da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o ensino médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio de acordo com as disposições do Decreto nº 5.154/2004.

[...] não pode e nem deve ser entendido 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 nº 5.692/1971. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei nº 9.394/1996, nem do Decreto nº 5.154/2004, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações.

Destaca, no parecer, a concepção de que a integração sugere que a educação profissional técnica seja oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio. Lembra também que essa integração e simultaneidade da educação profissional técnica poderá ocorrer tanto com o ensino médio regular quanto com a educação de jovens e adultos. Conclui o artigo, ressaltando que o entendimento da educação profissional na LDB é coerente com os posicionamentos dos organismos internacionais do Sistema das Nações Unidas (ONU), especialmente a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O artigo “A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita” analisa o processo de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e de construção do Decreto nº 5.154/2004, apresentando uma síntese compreensiva da disputa doutrinária envolvida na integração entre ensino médio e educação profissional. O texto situa a revogação do Decreto nº 2.208 como a emblemática expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica dessa integração. Seus autores colaboraram com o MEC na formulação das políticas para o ensino médio e para a educação profissional a partir de 2003.

O texto reporta-se ao Congresso Nacional Constituinte em 1987, quando a sociedade civil, por intermédio de suas entidades educacionais e científicas, mobilizou-se pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição.

Em relação à educação básica, defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. O debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente dentre aqueles que investigavam

a relação entre o trabalho e a educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, 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 politécnicos¹⁷.

“O ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos”, na defesa de um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral.

O projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados em 1988 incorporou as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive aquelas referentes ao ensino médio. Em sua tramitação no Congresso, entretanto, a formulação original, aprovada pela Comissão de Educação da Câmara, sofreu diversas alterações, e a LDB aprovada resultou de posterior emenda no Senado, a qual pretendeu restabelecer parte (apenas) do que se referia à articulação e à integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Restou somente o disposto no

17 Citando Dermeval Saviani: “Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência”.

parágrafo 2º do art. 36 da LDB (“o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”).

O que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão de Educação da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto nº 5.154/2004 [...], é 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.

Para os autores do artigo, é uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. “Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”, a qual fora impedida pelo Decreto nº 2.208. O objetivo do Decreto nº 5.154 é, portanto,

[...] reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

Reportando-se a Dermeval Saviani, os autores consideram que a modalidade integrada,

[...] conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção.

Assumem que o ensino médio pode ser “tecnológico”, mas não ser “politécnico”. Reafirmam que a integração propiciada pelo Decreto nº 5.154:

[...] 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 a 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.

A publicação *Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?* é uma coletânea organizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, reunindo trabalhos de consultores que atuaram junto às secretarias estaduais de Educação no processo de implantação e implementação do ensino médio integrado com apoio da SEB/MEC.

Após artigo inicial com a posição da SEB sobre o ensino médio como uma alternativa de educação inclusiva, apresenta reflexões e proposições sobre o curso integrado: propostas de ação didática; desenvolvimento local e regional e ensino médio integrado; educação e trabalho na reintegração curricular; práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização curricular; significados e fazeres em torno do plano de implantação; e interdisciplinaridade como eixo articulador desse ensino. São textos que apresentam fundamentos teóricos, porém se voltam para a realidade da implementação do curso integrado a partir das determinações do Decreto nº 5.154.

Reitera-se que a seleção dos documentos e publicações referidos obedeceu a critérios pessoais do autor, que os considerou de maior pertinência para o tema deste estudo. Alguns não privilegiam o antagonismo entre as concepções subjacentes aos decretos nº 2.208 e nº 5.154; outros o fazem, em oposição ao primeiro e em favor do segundo, em sintonia com as posições ministeriais, na revalorização da integração do ensino médio com a educação profissional técnica, fundamentada na “educação unitária” e na “educação politécnica ou tecnológica”.

OS CASOS ESTUDADOS

O estudo de dois casos de implantação da forma integrada entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio, em 2007, procurou configurar o **plano real** de entendimento e de execução dessas políticas. Foram focalizados os estados de Santa Catarina e Tocantins, com aceitação e concordância das respectivas secretarias encarregadas dos negócios da Educação.

Inicialmente foram elaborados formulários que, entre outros tópicos, incluíam questões referentes a financiamento, currículo, infraestrutura, quadro de professores, bem como a articulação entre as instâncias estaduais e as secretarias de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Básica do MEC.

Os formulários foram enviados previamente, para serem respondidos por:

- secretário(a) da Educação ou pessoa de seu *staff* que respondesse em seu lugar;
- responsável pelo ensino médio;
- responsável pela educação profissional;
- responsável pela implantação da estratégia do curso integrado, em nível central (se houvesse);
- diretor(a) de uma escola que adotara a modalidade integrada de curso;
- coordenador(a) pedagógico(a) ou equivalente da escola (se houvesse).

Em cada estado, foram visitadas a sede da Secretaria Estadual de Educação e uma escola que tivesse implantado a modalidade integrada. Nas visitas às escolas, os dados obtidos pelas respostas aos formulários foram complementados por entrevistas com o(a) diretor(a) e o(a) coordenador(a) pedagógico(a), visando a aprofundar pontos significativos. Foram

entrevistados, ainda, professores de componentes de educação geral e de educação profissional, além de pelo menos um aluno.

SANTA CATARINA

As informações e a análise do primeiro caso referem-se à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), a seus órgãos centrais e a uma das escolas de sua rede, que implantou e desenvolve o ensino médio integrado com a educação profissional técnica.

A SECRETARIA

A SED-SC promoveu a implantação do ensino médio integrado com a educação profissional técnica no ano de 2006, em regime de cooperação com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).

Os formulários respondidos no nível central, pelo Secretário de Estado, assim como pelos responsáveis pelo ensino médio, pela educação profissional e pela coordenação específica para os cursos integrados, apresentam informações quase padronizadas, com poucas variações. Pelas respostas, verifica-se que a decisão pela oferta deste tipo de curso ocorreu ao longo de um processo iniciado em 2004, que contou com a assessoria de quatro consultores nacionais e dois estaduais.

No decorrer de 2005 e 2006, a elaboração, a revisão e a discussão dos currículos ocorreram nos cursos de formação continuada dos gestores e professores das escolas envolvidas, juntamente com os técnicos integradores de educação básica e profissional nas Gerências de Educação, Ciência e Tecnologia (GEECT), das Secretarias Regionais do governo estadual¹⁸. A operacionalização realizou-se por meio de oito seminários, entre outubro de 2005 e setembro de 2006, totalizando 152 horas de capacitação presencial.

18 O Estado de Santa Catarina está dividido em trinta regiões administrativas, em cada uma das quais funciona uma Secretaria Regional do governo estadual. Nesta, há uma Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia (GEECT), na qual atuam gestores e técnicos da área de Educação; em cada GEECT, foi implantada uma Supervisão de Educação Básica e Profissional para acompanhar o trabalho nos cursos integrados.

A proposição do trabalho, sem dúvida motivada pelo MEC, foi, portanto, associada à iniciativa da própria Secretaria.

No início do processo houve a vontade política por parte do Secretário da Educação e da gerente de ensino médio, com o apoio do MEC, contando com a receptividade da sociedade e com a predisposição dos educadores da maior parte das escolas para investir numa proposta inovadora.

Outros fatores reforçaram a iniciativa, tais como: a decisão de proceder a implementações graduais, atentando para as condições efetivas das escolas; o aporte de recursos financeiros e técnicos pelo MEC, por meio da SEB; o acompanhamento e o assessoramento direto às escolas; a oferta de formação continuada para promover o debate teórico e apoiar reelaborações dos projetos pedagógicos.

As respostas de dirigentes e técnicos dos órgãos centrais da Secretaria destacaram a cooperação do MEC, que, no âmbito técnico, abrangeu planejamento curricular dos cursos, capacitação do pessoal técnico, capacitação de professores e realização de encontros técnicos – nos quais consultores do MEC aprofundaram os temas sobre mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio, fundamentos da educação e trabalho, e currículo do ensino médio integrado. No âmbito financeiro, essa cooperação abarcou pagamento de consultorias, instalação de laboratórios, aquisição de equipamentos, livros e materiais pedagógicos, atingindo quase 99% dos recursos empregados (destes, 12,5% do orçamento do MEC, e 87,5% do FNDE-Promed¹⁹). A contrapartida estadual direta foi de pouco mais de 1%. É evidente que o valor despendido indiretamente pela Secretaria superou em muito este percentual, uma vez que incluiu todas as despesas correntes relativas à manutenção das escolas que implantaram cursos integrados e ao funcionamento desses cursos.

19 O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia do Ministério da Educação que tem como missão prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da educação. Manteve o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed), que objetivou melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social.

O processo envolveu instâncias locais, regionais e estadual, e foi desenvolvido em várias etapas:

- adesão da Secretaria de Estado ao projeto de oferta do ensino médio integrado à educação profissional (Emiep), do governo federal;
- elaboração das diretrizes para a rede pública estadual de ensino;
- criação de uma coordenação específica para os cursos integrados, ligada tanto à Gerência de Ensino Médio (Gerem) como à Gerência de Educação Profissional (Gerep) da Secretaria;
- implantação de uma supervisão de educação básica e profissional em cada uma das Gerências Regionais;
- identificação de necessidades e demandas regionais de profissionalização (realizada por gestores do sistema e unidades escolares);
- levantamento de dados sobre índices de desenvolvimento local e regional e sua relação com o desenvolvimento regional, estadual e nacional;
- fórum de discussão com o respectivo Conselho de Desenvolvimento Regional, para definir prioridades socioeconômicas que viessem a fomentar atividades potenciais para a região;
- estabelecimento de parcerias;
- adesão das unidades escolares ao projeto e definição das áreas e cursos de formação profissional;
- elaboração dos projetos pedagógicos, integrando ensino médio e educação profissional;
- negociação da organização curricular junto ao Conselho Estadual de Educação.

O documento *Ensino médio integrado à educação profissional: diretrizes para a rede pública estadual de ensino* estabeleceu as diretrizes para disciplinar e orientar a implantação dos cursos integrados. Em resumo, definiu que, durante o primeiro ano, cada uma das 29 regionais do interior e do litoral do estado poderia implantar um curso, com uma a duas turmas, dependendo da demanda vinculada ao mundo produtivo, tendo como referência, entre outros, os seguintes critérios:

- ser uma unidade escolar pública de ensino médio;
- não oferecer outras possibilidades de formação profissional, seja na forma subsequente, seja na concomitante, nem formação inicial e continuada de trabalhadores;
- dispor de infraestrutura adequada ao ensino médio (biblioteca com acervo referente a esta etapa de ensino, laboratórios de química, física e biologia e de informática);
- contar com quadro de professores efetivos com formação de nível superior;
- apresentar plano de capacitação dos docentes.

A implantação efetiva ficou condicionada à viabilidade técnica e financeira do governo do estado.

Em função da viabilidade financeira e técnica, a SED-SC decidiu-se pela implantação de uma única habilitação em uma escola de cada Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia (GEECT) das trinta secretarias regionais do governo estadual – o que, excluindo a Secretaria Regional de Florianópolis, resultou em 29 escolas, com uma ou duas turmas organizadas em cada estabelecimento. A adesão das escolas ao projeto foi voluntária.

A seleção das habilitações técnicas implantadas baseou-se tanto em pesquisas da Secretaria de Desenvolvimento Regional do governo do estado e da GEECT da respectiva Secretaria Regional, quanto nas indicações das escolas e nas demandas de setores produtivos locais. Essa seleção, feita em reuniões regionais, sempre com o acompanhamento da SED-SC, abrangeu as seguintes áreas profissionais: Turismo e hospitalidade; Informática; Construção civil; Agropecuária; Gestão; Saúde; Indústria; Química; Imagem pessoal²⁰.

20 Os cursos de educação profissional técnica de nível médio são oferecidos pela Secretaria nas formas: *integrada*, na modalidade regular; *concomitante*, aos alunos que cursam o ensino médio, e *subsequente*, aos alunos que já concluíram o ensino médio. As formas concomitante e subsequente são oferecidas na rede estadual específica, constituída por 22 Núcleos de Educação Profissional (NEP) e 15 Centros de Educação Profissional (Cedup), dez com cursos industriais e comerciais (concomitantes e subsequentes) e cinco com cursos agrícolas (concomitantes com o ensino médio, em regime de internato).

Cada escola elaborou seu plano de curso, com participação e aprovação dos gestores e professores envolvidos, assessorados por técnicos das gerências de Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria, por dois consultores locais, contratados pela SED-SC, e por quatro consultores nacionais, contratados pelo MEC. A elaboração, bem como a discussão e a revisão dos planos dos cursos ocorreram durante a capacitação de gestores e professores das unidades envolvidas conduzida pelos referidos consultores.

Segundo a direção da SED-SC,

[...] pode-se considerar que muitos pontos foram comuns, principalmente nas dimensões conceituais e metodológicas. Tendo estes pressupostos teórico-metodológicos, as escolas elaboraram os currículos de acordo com a habilitação definida, e a partir daí cada escola planejou a sua gestão administrativo-pedagógica.

Cabe observar que a Secretaria mantém cursos de ensino médio tanto na forma regular como na modalidade EJA. Há um currículo comum para cada modalidade, unificado pela GEECT de cada Secretaria Regional; no entanto cabe a cada escola optar pela Língua Estrangeira que vai ofertar. O curso integrado com a educação profissional técnica, porém, é oferecido apenas no ensino regular, para adolescentes, e não na modalidade EJA. Ressalta-se também que, pela Resolução nº 54/2005, o Conselho Estadual de Educação fixou as normas para a educação profissional técnica de nível médio no sistema estadual de ensino, contemplando a forma integrada.

De acordo com os dirigentes da SED-SC, o currículo do curso integrado não resultou da mera transposição direta dos conteúdos do curso regular comum de ensino médio e da habilitação técnica:

A partir das especificidades de cada curso foram construídos os novos currículos, buscando ter como referência a integração das disciplinas desde a primeira série do curso. Nesse sentido, buscamos fundamentação teórico-metodológica nos estudos sobre o currículo integrado, a contextualização e a interdisciplinaridade.

Os planos de curso elaborados por cada escola foram objeto de apreciação e homologação por parte tanto das gerências de Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria como do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE-SC), responsável por autorizar a implantação dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional.

As escolas foram orientadas, desde o início, a incluir o planejamento do estágio curricular supervisionado para complementação da habilitação profissional em seus planos de curso, de acordo com a legislação e as normas próprias, nacionais e estaduais. Além disso, o tratamento desses estágios foi objeto de discussão teórico-metodológica durante os dois últimos cursos de formação continuada de gestores e professores, em 2006.

Os docentes dos componentes curriculares profissionalizantes foram recrutados por edital em que se estabeleciam os critérios para sua admissão em “caráter temporário” – como não pertenciam ao quadro regular do magistério, foram contratados em regime diferenciado.

Há algumas escolas com laboratórios e estrutura adequada para desenvolver atividades da prática profissional dos estudantes; nas demais, foram estabelecidas parcerias com empresas, que se mostraram bastante receptivas à cooperação com as instituições escolares.

Para realizar o acompanhamento e o monitoramento da implantação dos cursos integrados, a SED-SC combinou diferentes meios, no âmbito central, regional e local:

- coordenação específica para esses cursos, ligada às gerências de Ensino Médio e de Educação Profissional, que trabalha articulada e em parceria com estes órgãos centrais da Secretaria;
- supervisão de educação básica e profissional das GEECT das Secretarias Regionais (órgãos descentralizados);
- relatórios das escolas.

No período da visita do autor deste estudo, estava sendo ultimado um documento de referência, “Orientações estaduais para o ensino médio integrado à educação profissional”, cuja versão preliminar, já bastante densa, tinha a seguinte estrutura:

1. Antecedentes históricos e ordenamentos legais;
2. Ordenamentos legais que orientam o ensino médio integrado à educação profissional;
3. Princípios teórico-metodológicos que orientam o ensino médio integrado à educação profissional (Emiep) em Santa Catarina;
4. Matriz curricular do ensino médio integrado à educação profissional – princípios teóricos e metodológicos;
5. Considerações finais e recomendações (estas se referem à organização teórico-metodológica do Emiep, à gestão do Projeto Emiep e à expansão do Emiep).

Embora ainda não finalizado na ocasião, o documento sintetizava princípios teóricos e doutrinários bastante alinhados com os documentos oficiais recentes produzidos pelo MEC, bem como com documentos e publicações de autores que, direta ou indiretamente, contribuíram para a formulação das posições do Ministério, alguns deles referidos na segunda parte deste estudo. O documento procurava também conciliar tais princípios com as normas constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional de nível técnico, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, e com as atualizações relativas às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

De acordo com a avaliação dos órgãos centrais da Secretaria, os elementos que mais facilitaram a implantação do curso integrado foram:

- no início do processo, a vontade política do Secretário da Educação e da Gerente de Ensino Médio, com o apoio do MEC;
- a receptividade da sociedade;
- a predisposição dos educadores da maior parte das escolas para investir numa proposta inovadora;
- a implementação gradual, atentando-se para as condições efetivas das escolas;
- o provimento das necessidades de infraestrutura, equipamentos e materiais;
- os investimentos financeiros e técnicos por parte da SEB/MEC;

- onde houve a articulação entre gestores e professores das equipes escolares e destas com a equipe de coordenação regional, a materialização da proposta pedagógica num processo de efetiva integração curricular.

Entre as principais dificuldades enfrentadas, a SED-SC apontou:

- o fato de a universalização do ensino médio, etapa final da educação básica, ainda não ter sido assumida como política pública, resultando em tímidos investimentos financeiros;
- a descontinuidade nas políticas educacionais;
- a dificuldade para recrutar professores formados e capacitados para atuarem nas disciplinas específicas da parte profissional;
- a falta de discussão da concepção do Emiep junto às agências formadoras.

Embora considerassem adequadas as normas do Conselho Nacional de Educação para a forma integrada do ensino médio com a educação profissional²¹, os dirigentes da SED-SC apontaram a necessidade de instituição de um marco legal que efetivamente integre a educação profissional e o ensino médio. A dicotomia expressa na legislação dificulta, em todas as instâncias, a proposição de medidas para a superação da dualidade entre formação geral e específica.

Além disso, ressaltaram que o processo de implantação dos cursos integrados fez emergirem problemas relativos ao cumprimento das diretrizes do CNE, que se materializam em:

- maior duração dos cursos, para garantir a aplicação das diretrizes do ensino médio e da educação profissional;
- horários de aulas organizados em função da disponibilidade dos professores, e não da proposta pedagógica;
- necessidade de maior prazo para que os professores compreendam a proposta de integração entre os componentes curriculares do ensino médio e os da educação profissional;

21 Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e Resolução CNE/CEB nº 1/2005.

- dificuldades na compreensão da proposta de contextualização dos conteúdos do ensino médio às competências da habilitação profissional;
- obstáculos para a realização de estágios devido à idade dos alunos e à especificidade de algumas áreas (como Saúde e Indústria);
- dificuldade de contratação de docentes para os componentes curriculares da habilitação profissional, pois o valor de seus vencimentos é inferior ao dos professores da educação geral;
- falta de capacitação da maior parte dos docentes das disciplinas profissionais, por não estarem ainda em atuação nas escolas no período inicial de implantação;
- insuficiência ou ausência de encontros sistemáticos para o planejamento conjunto e integrado de aulas e atividades, em algumas escolas.

Ainda que as normas do CNE referentes ao estágio curricular supervisionado²² sejam consideradas adequadas no que se refere à concepção e à orientação pedagógica, há impropriedade quanto à idade dos alunos. Em cursos integrados, com duração de três anos, em período integral, o aluno inicia os estudos com 14 anos e os conclui com 16, idade indicada pelo CNE para início dos estágios.

Os estágios nas áreas da Indústria e da Saúde têm legislação específica que limita aos alunos a realização de estágios antes de completar 16 ou 18 anos, dependendo da habilitação. Nesse sentido, durante o ano de 2006, revisamos as matrizes curriculares, procurando atender, na medida do possível, as legislações pertinentes.

Relativamente às normas do Conselho Estadual de Educação (Resolução nº 54/2005), por sua vez, não foram apontadas dificuldades.

A implantação dos novos cursos integrados nas escolas de ensino médio não afetou a oferta das formas concomitante e subsequente, que funcionam nos Centros e nos Núcleos de Educação Profissional (Cedup e NEP) da rede estadual, em localidades diversas.

²² Parecer CNE/CEB nº 35/2003 e Resolução CNE/CEB nº 1/2004.

Quanto a perspectivas futuras, a Secretaria de Estado pretende manter os cursos e as mesmas habilitações, sem qualquer expansão, uma vez que a forma integrada ainda está em processo de avaliação.²³

A ESCOLA

A Escola de Educação Básica Maria Rita Flor oferece a habilitação profissional de Técnico em hotelaria de forma integrada com o ensino médio. Esta habilitação foi escolhida pela constatação da necessidade de profissionais competentes na área, devido ao crescimento do turismo na cidade e na região²⁴.

A direção é composta pela diretora e por um assistente de educação, um administrador escolar, um orientador educacional e uma assistente-técnica pedagógica; no entanto, o formulário pertinente ao coordenador pedagógico não foi respondido. Na visita à escola, o autor deste estudo, foi acompanhado pela gerente, pela supervisora e pela técnica integradora da educação básica e da profissional da GEECT de Itajaí, sob cuja jurisdição está a escola.

A escola foi selecionada por atender aos critérios estabelecidos pela SED-SC para sua rede de ensino e por ter apresentado a melhor justificativa para a implantação do curso integrado, considerando sua localização, a falta de profissionais qualificados, a necessidade de formação profissional, a inexistência de outras oportunidades educacionais profissionalizadoras públicas na região e a perspectiva de permanência dos egressos na comunidade.

A direção

A diretora da escola disse que, anteriormente à proposta, a comunidade local já manifestara o desejo de implantação de alternativas de formação profissional. “Quando foi oferecida a oportunidade de participação [no projeto], correspondendo aos critérios estabelecidos pela SED e pela GEECT, a escola candidatou-se ao processo de seleção”, afirmou.

23 Observe-se que as informações fornecidas pela SED-SC e pela escola visitada (apresentadas no item seguinte), referem-se a abril de 2007.

24 A escola está situada no bairro de Bombas, município de Bombinhas, no litoral de Santa Catarina, entre Florianópolis e Balneário Camboriú.

Segundo ela, a capacitação do MEC abrangeu todas as escolas da região, seis das quais se interessaram pela implantação do curso integrado.

A adesão da EEB Maria Rita Flor ao projeto foi, portanto, motivada pelo interesse da escola, impulsionado por demandas dos setores produtivos locais – a que se somaram o interesse da comunidade local, assim como o incentivo da GEECT de Itajaí, à qual aquela unidade escolar está afeta. A implantação do curso integrado procura, ao mesmo tempo, dar resposta à luta dos jovens para se fixarem na comunidade. Ali, os jovens vivem um paradoxo: na temporada de verão, por quatro meses, há intenso fluxo de trabalho; nos demais meses, porém, faltam empregos. O governo municipal procura alternativas sustentáveis para desenvolver e estender o fluxo turístico para todo o ano, com a oferta de hospitalidade e de atividades correlatas para outros segmentos além dos habituais veranistas – e o curso pretende apoiar esse projeto de desenvolvimento.

No formulário, a diretora assinalou:

Nossa escola, quando iniciou o processo de implantação do curso, passou por muitas decisões coletivas permeadas pelos segmentos: pais, alunos, professores, equipe administrativa da unidade escolar, associações de moradores, associação da rede hoteleira, Prefeitura Municipal, Gerência da Educação, Ciência e Tecnologia de Itajaí, SED-SC e MEC. Estas decisões já permeavam olhares curriculares. Por intermédio do MEC, da SED e da GEECT realizaram-se encontros de formação sobre o currículo, contemplando toda a equipe de professores de nossa escola e gestores. Nestes encontros fomos estruturando nossa proposta de ensino médio integrado à educação profissional.

Portanto, o planejamento curricular do curso integrado com a habilitação de Técnico em hotelaria foi realizado pela equipe da escola em conjunto com técnicos da Gerência Regional: “com a estrutura curricular definida e a fundamentação teórica recebida, iniciamos um processo de continuidade dos estudos na unidade escolar, sob coordenação da Supervisão de Educação Básica e Profissional da GEECT de Itajaí”, registrou a diretora.

Além do encontro de aprofundamento teórico, desenvolveu-se uma experiência de trabalho interdisciplinar, tendo o planejamento emergido com encaminhamentos pedagógicos (seleção e organização dos conteúdos, concepção de aprendizagem e decisão teórica sobre a metodologia adotada pela escola) e administrativos (formas de registro escolar, aliando os critérios de avaliação definidos na proposta pedagógica). “A realização do planejamento escolar está se concretizando com encontros mensais com toda a equipe escolar, em alguns momentos com a presença da GEECT, num processo de avaliação e reencaminhamento”.

Observa-se que o desenvolvimento do trabalho da escola é acompanhado tanto pelos órgãos centrais da SED-SC (Gerem e Gerep) quanto pela GEECT de Itajaí.

Como ressaltou a diretora, a escola recebeu um conjunto de apoios, tanto internos quanto externos, ao sistema de ensino. A Secretaria proporcionou ações de formação continuada, visitas, aquisição de equipamentos tecnológicos, acervo bibliográfico e mobiliário escolar, bem como executou os encaminhamentos legais para a criação do curso e para a contratação de recursos humanos; o MEC, em parceria com a Secretaria, responsabilizou-se pela realização de cursos de formação. A Prefeitura colaborou com transporte e palestras; a associação da indústria hoteleira local ofereceu campo para os estágios; a associação de moradores do bairro em que a escola está instalada ofereceu “apoio nas discussões sobre as necessidades do Município, ampliando o debate, unindo forças nas pesquisas e participação no Legislativo”.

O curso

Em 2007, o curso integrado atendia um total de 125 alunos, distribuídos em duas turmas na primeira série (72 alunos) e duas turmas na segunda (53 alunos). Somando-se os 108 estudantes de ensino médio não integrado, a EEB Maria Rita Flor contava com um total de 283 matrículas nesta etapa de escolaridade.

O recrutamento de alunos para o curso integrado foi feito mediante divulgação da proposta em reuniões de pais e junto aos alunos que finali-

zavam o ensino fundamental regular na própria escola ou em outras próximas. Sobre a possível precocidade na escolha profissional de alunos recém-egressos do ensino fundamental, a direção da escola considerou que se tratava de uma experiência. Como os estudantes eram jovens que precisavam trabalhar, estavam motivados para a profissionalização mais imediata. Acrescentou que, como o ambiente geral da cidade é turístico, todo o mercado de trabalho estava direta ou indiretamente voltado para esse segmento econômico e oferecia oportunidades para profissionais da área.

Até então não tinha havido necessidade de seleção; havia, porém, critérios de acesso estabelecidos pela equipe pedagógica da escola para um futuro processo seletivo (haver concluído o ensino fundamental, ter no mínimo 14 anos, aceitar a proposta de curso e suas exigências administrativas, ter afinidade com a profissão).

O curso tem duração de três anos, com aulas de segunda a sexta-feira no período matutino e também às terças e quintas-feiras, no período vespertino, caracterizando um regime de período semi-integral. No total, são 3.400 horas, com 3.168 horas de aulas e 232 horas de estágio supervisionado.

O curso totaliza 23 disciplinas (ou 24, se forem consideradas separadamente, como indicam as ementas, a de “Introdução à administração e recursos humanos” e a de “Planejamento e organização do turismo”). Sua estrutura procura integrar 12 disciplinas correspondentes à base nacional comum e Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) com 11 (ou 12) de formação específica, nas quais se inclui a de “Estudos regionais”. As disciplinas de formação específica são formalmente enquadradas nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Humanas e suas tecnologias.

A pertinência da habilitação ofertada é clara, uma vez que toda a cidade vive em função do turismo, sua preponderante atividade econômica – representada seja pelos meios de hospedagem, seja por restaurantes e bares, comércio, transportes, atividades de entretenimento, eventos e lazer. A denominação “Técnico em hotelaria” e o currículo indicam que o curso se direciona para um profissional com perfil mais generalista, procurando

abarcando o desenvolvimento de competências de toda a área de Turismo e hospitalidade, e não apenas do segmento de meios de hospedagem. O perfil profissional de conclusão – que deve definir a identidade do curso, portanto, orientar a organização curricular – tem formulação vaga e genérica, abrangendo a atuação em “meios de hospedagem e demais equipamentos turísticos”, o que leva à diluição de seu foco.

Obstáculos e conquistas

A diretora indicou as maiores dificuldades enfrentadas: falta de recursos didáticos (textos, vídeos, CDs, assinaturas de revistas científicas, livros e bibliografia específica para a área de turismo e hospitalidade) e de alimentação para os alunos nos dois dias em que têm aulas em período integral. Haveria ainda necessidade de apoio, a fim de que os alunos viajassem para participar de feiras e eventos. A ausência de salas-ambiente ou laboratórios específicos de hotelaria na escola seria suprida pela cooperação dos estabelecimentos do ramo, que colocaram seus ambientes à disposição para a aprendizagem dos alunos. O mobiliário foi considerado suficiente, mas a escola carece de laboratório de Química, bem como de equipamentos esportivos. “Há um sonho de um miniauditório para palestras e eventos culturais”.

Embora considerasse insuficientes os recursos financeiros de que dispunha, a diretora afirmou que os recursos humanos eram suficientes, pois estavam empenhados e dispostos a melhorar a prática pedagógica. Ressaltou, no entanto, a necessidade de complementação pedagógica para todos os professores (das disciplinas profissionais e da base nacional comum), com noções mais aprofundadas sobre turismo e hospitalidade.

A direção indicou ainda a falta de maior interação e integração entre os professores. Curiosamente, este foi um aspecto que, na visita, chamou a atenção e merece registro: a forma criativa de organização e planejamento integrado da equipe docente. É exemplo disso o planejamento por bimestre, em que os professores estabeleceram um tema significativo para suas disciplinas, contextualizando-o na área da habilitação profissional,

propuseram uma problematização e indicaram seus objetivos (geral e específico), os conceitos disciplinares, os temas disciplinares, a ação e a operação, os critérios e os instrumentos de avaliação. Esta ação contextualizadora, porém, não consta em seu currículo, expresso no plano de curso, ocorrendo à margem deste. A direção, mesmo já tendo obtido esforços no sentido da contextualização, estava insatisfeita no referente à interdisciplinaridade da ação docente.

Entre as principais facilidades encontradas na implantação da forma integrada, a diretora sublinhou o fato de contar com “uma comunidade participante, corpo docente e administrativo responsável, comprometido com uma educação cidadã”. Durante a visita, verificou-se a importância da coesão não só interna, mas também com a GEECT de Itajaí, que era bastante presente e atuava bem próxima, apoiando e estimulando a escola.

Quanto a perspectivas para essa forma de oferta de ensino integrado, observou que visualizava cursos com currículo básico do ensino médio voltados para o turismo e a cidadania, que são necessidade atual para a região, o que significa novas habilitações, tais como a de Guia turístico e a de Promoção de eventos, entre outras da área.

A direção da EEB Maria Rita Flor considerou adequadas as normas do CNE para o ensino médio integrado com a educação profissional, percebendo que a legislação firma limites necessários para sua implantação, mas abre possibilidades para escolhas de interesse da comunidade local.

Provoca leituras para o entendimento do que é uma educação básica fundamental para o processo de aprendizagem dos jovens, abrindo possibilidades de integração profissional. Não deixando apenas uma visão técnica, mas uma formação humana, para leitura de mundo e para atuação como cidadão integrado dignamente a sua sociedade política.

Quanto a dificuldades encontradas para atender a essas normas, assinalou uma, essencial: o planejamento conjunto e integrado das aulas e atividades. Ela também considerou as normas do CEE adequadas à discussão que a comunidade escolar realizava, havendo consonância com a legislação do sistema de ensino do estado.

A diretora não apontou qualquer dificuldade para atender às normas do CNE que regulam o estágio curricular supervisionado, consideradas por ela adequadas e muito bem elaboradas: os alunos ainda não haviam iniciado o período de estágios, cujo planejamento estava em elaboração naquele período, com uma série de encontros da equipe escolar agendada para aprofundar esse trabalho.

Professores e alunos

Os professores entrevistados foram unânimes em seus depoimentos: a proposta do Emiep veio em boa hora e todos apoiavam a iniciativa. Disseram que, em geral, seus alunos do curso integrado tinham melhor desempenho do que os do ensino médio comum, o que atribuíam ao clima propiciado pela direção, aos períodos de planejamento e à habilitação profissional oferecida, o que fazia os estudantes sentirem mais entusiasmo pelos estudos.

Os professores informaram participar de planejamento anual e bimestral do curso, já destacado, e realizar uma reunião por mês ao longo do ano.

Foram entrevistados seis alunos, escolhidos aleatoriamente: três da primeira série e três da segunda; cinco com 15 anos de idade e um com 16. Todos depuseram em favor do curso: disseram que atendia à vocação pessoal, favorecia a comunicação e o trato com pessoas, o conhecimento da cidade (que vive do turismo), proporcionava ampliação de oportunidades no mercado de trabalho, além de ampliação de conhecimentos e, mais concretamente, o contato com a informática. Cinco deles pretendiam atuar na área, dos quais dois já trabalhavam em pousada, um também em loja com atendimento de turistas; apenas um não pretendia trabalhar na área, pois tinha outros objetivos educacionais e profissionais. Todos aparentaram segurança e firmeza na escolha do curso, mesmo aquele que não queria atuar no turismo.

Apontaram como positiva a direção da escola e como pontos negativos: uma professora muito diretiva e impositiva, horário semi-integral que trazia problemas de conciliação com trabalho, falta de material, de transporte e de refeição nos dias de aulas em período integral.

Algumas considerações

De modo geral, a implantação desse curso integrado apresentou pontos positivos, que pareceram suplantar os negativos e as dificuldades.

Entre os aspectos críticos, destacam-se os seguintes:

- insuficiência de recursos financeiros, equipamentos e materiais – o que não surpreende, pois é problema geral e crônico nos sistemas públicos de ensino;
- falta de compreensão da concepção do Emiep e dificuldade para sua aplicação: o arcabouço teórico, fundamentado na educação unitária e na educação politécnica ou tecnológica, fortemente assumido pelos órgãos centrais, vai se desvanecendo até só ecoar levemente na escola, e pouco na ação dos professores – embora estes, no caso estudado, ao planejarem suas disciplinas com atividades que as contextualizam para o turismo e a hotelaria, caminhem implicitamente naquela direção;
- falta de contextualização dos conteúdos do ensino médio às competências da habilitação profissional: essa deficiência, apontada pelos órgãos centrais da SED-SC, está sendo superada pela escola visitada, porém ainda e apenas intradisciplinarmente e à margem do currículo proposto;
- necessidade de planejamento conjunto das aulas e atividades para integração do ensino médio com a educação profissional, aspecto essencial para que o curso seja efetivamente integrado, e não formado pela justaposição dos dois;
- duração maior do curso: no caso de Santa Catarina, embora não seja alongado, permanecendo com três anos, o curso é adensado, tornando-se semi-integral, com aulas em período integral em alguns dias da semana, acarretando dificuldades para os alunos;
- pouca idade dos alunos para a realização de estágio: destacado pelos órgãos centrais, é um problema real, mas apenas para as habilitações de profissões que têm restrição legal quanto ao exercício por menores

de 18 anos (como é o caso de algumas atividades industriais, na mineração e em toda a área de saúde); no caso da escola visitada, não há esse impedimento;

- dificuldades com relação aos docentes dos componentes da habilitação profissional: vão desde a identificação e o recrutamento de profissionais adequados, sua contratação especial fora do quadro do magistério (sem direitos e vantagens, e com menor remuneração), até sua capacitação para a docência específica em um curso em que compõem equipe com professores habilitados nas diferentes disciplinas de educação geral.

Entre os pontos altos, merecem destaque:

- o efetivo convencimento de diferentes níveis da SED-SC da necessidade de oferta do curso integrado, para os quais o incentivo do MEC apenas confirmou e facilitou a iniciativa;
- a verticalização do compromisso comum, dos órgãos centrais à escola, passando pela gerência regional e chegando até mesmo aos alunos, fazendo que todos os níveis estejam empenhados no sucesso do curso integrado;
- a habilitação ofertada pela escola visitada, Técnico em hotelaria (embora com foco específico enfraquecido pela forte perspectiva do turismo em geral), é pertinente, pois as principais atividades econômicas da cidade estão voltadas para a área e para o atendimento dos visitantes, além de responder ao interesse dos alunos.

Finalmente, quanto à organização curricular, observa-se que prepondera uma proposta em que as disciplinas da base nacional comum do ensino médio e de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) só formal e nominalmente são agrupadas em áreas de conhecimento; não transparece qualquer direcionamento para a interdisciplinaridade, menos ainda para o turismo e a hospitalidade, particularmente, para a hotelaria; na verdade, são dissociadas entre si e em relação às disciplinas específicas da habilitação profissional.

Na prática docente, no entanto, é promovido um esforço adicional de contextualização, embora ainda intradisciplinar, pois os professores

estabelecem um tema significativo para as respectivas disciplinas. Como se trata de uma ação que não consta no currículo e ocorre à margem do plano de curso, mais que integração, indica justaposição de dois cursos. Por outro lado, o currículo não encaminha uma articulação no sentido de integração interdisciplinar, o que é sentido pela própria direção da escola.

Certamente, com a experiência de sua implantação, a revisão do plano de curso pode conduzir a uma nova e mais adequada arquitetura do currículo, que contemple e incorpore estes e outros aspectos vividos e experimentados.

TOCANTINS

As informações e a análise do segundo caso referem-se à Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins (Seduc-TO) e seus órgãos centrais, bem como a um dos Centros de Ensino Médio da rede estadual que implantou o curso integrado.

A SECRETARIA

A Seduc-TO decidiu pela implantação do ensino médio integrado à educação profissional técnica no ano de 2005, iniciando o processo no ano seguinte, em regime de cooperação com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). A oferta dos cursos iniciou-se no segundo semestre de 2006.

As informações fornecidas pelo Secretário de Educação e pelos responsáveis pelo ensino médio e pela educação profissional, em nível central, nas respostas aos formulários, apresentam algumas variações.

Inicialmente, cabe ressaltar que a Seduc mantém cursos de ensino médio tanto na forma regular, como na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), em que cada modalidade tem um currículo comum, desenvolvido em todas as escolas. O curso integrado, no entanto, só foi ofertado na modalidade regular, não na modalidade EJA²⁵. Por outro lado, há também

25 A Seduc-TO desenvolve uma experiência de integração da educação profissional com EJA, na modalidade indígena, para atender a necessidades específicas desses alunos.

cursos de educação profissional técnica de nível médio, ofertados nas formas *concomitante* (a quem cursa o ensino médio) e *subsequente* (aos que já concluíram o ensino médio) e geridos por outro órgão do governo do estado: a Secretaria de Ciência e Tecnologia.

A decisão de implantar o curso de ensino médio integrado com a educação profissional técnica decorreu de solicitação de escolas da rede estadual e foi impulsionada pelo MEC, que prestou assistência técnica e financeira. Essa cooperação do MEC, canalizada pela SEB, foi decisiva, tendo sido de natureza técnica, financeira e também material (com a distribuição de laboratórios de informática, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos).

A cooperação técnica foi referente a planejamento de cursos e currículos e a encontros técnicos. Dos recursos relativos ao apoio financeiro prestado pelo MEC, em 2006 foram gastos cerca de 5,5% do total, dos quais a maior parte (pouco mais de 94,5%) seria liberada em 2007. Não foi informada a proporção estimada dessa participação em relação aos custos da Seduc-TO com a implantação da forma integrada. De qualquer modo, pode-se assinalar que a Secretaria arca com todas as despesas correntes relativas à manutenção das escolas que implantaram cursos integrados e ao seu funcionamento.

O curso integrado foi implantado em cinco unidades escolares da rede estadual, todas em cidades do interior do estado, com habilitações nas seguintes áreas profissionais: Informática, Agropecuária e Saúde²⁶. As habilitações foram selecionadas com base em pesquisas, bem como de indicações da Seduc-TO, da Secretaria Estadual da Juventude e das escolas interessadas, que aderiram voluntariamente à opção de curso integrado.

Em Palmas, foi adotada uma forma especial de oferta, em cooperação com a Escola Técnica Federal (ETF) ali existente, sem duplicação de esforços e recursos. Em outras palavras, na capital do estado, a Seduc não implantou cursos dessa modalidade na própria rede, mas firmou com a

26 A escola visitada, Centro de Ensino Médio Ary Ribeiro Valadão Filho, situada na cidade de Gurupi, optou pelo curso de ensino médio integrado com a educação profissional técnica em Informática.

ETF um acordo no qual a escola federal, em contrapartida à cessão de professores estaduais para os cursos de ensino médio integrado, reservava 50% de suas vagas para alunos egressos do ensino fundamental público. Os cursos oferecidos em Palmas foram, portanto, os selecionados pela ETF, com organização e currículos desta, nas áreas profissionais de Indústria, Informática, Turismo e hospitalidade, Agropecuária e Geomática²⁷.

A Seduc promoveu seminários e reuniões com diretores regionais de ensino, gestores das escolas e professores para apoiar a implantação da forma integrada do ensino médio com a educação profissional técnica com informações, consultoria e capacitação.

Os currículos dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional implantados na rede estadual não são comuns a todas as escolas. Foram concebidos pela Secretaria com a participação das equipes escolares das cinco unidades, e suas grades curriculares foram planejadas de acordo com as especificidades de cada curso e as necessidades de cada escola. Não consistiram em alterações no currículo preexistente para o ensino médio comum, mas “foi construída uma grade curricular específica para o ensino médio integrado”. Consultora do MEC participou de discussão para sua elaboração, fornecendo algumas orientações quanto ao processo de implantação do curso integrado, “mas não especificamente quanto ao planejamento de currículo”.

Quanto ao tratamento do estágio profissional supervisionado para complementação da habilitação profissional, as escolas foram orientadas a cumprir a legislação vigente específica e as indicações do Manual: Implementação dos modelos de estágios – Centros de educação profissional do Estado do Tocantins.

Foi necessário o “aumento da carga horária total do curso, objetivando assegurar o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e das profissões técnicas”. A infraestrutura para a prática profissional é a das escolas, não tendo havido cooperação de terceiros (entidades ou empresas).

²⁷ Neste estudo, não são considerados os cursos da ETF, mas apenas os organizados e oferecidos pelas escolas estaduais mantidas pela Seduc-TO.

Os docentes dos componentes curriculares profissionalizantes não pertencem ao quadro regular do magistério, sendo contratados em regime diferenciado e selecionados mediante análise de currículo e entrevistas.

Os planos de cursos da forma integrada são apreciados pelas próprias escolas, aprovados pela Seduc-TO, analisados e autorizados, um a um, pelo Conselho Estadual de Educação. A Secretaria destacou “a participação do Conselho Estadual de Educação na discussão e elaboração das grades curriculares, bem como na autorização dos cursos”.

Para disseminar instruções da Secretaria, disciplinando ou orientando as escolas na implantação da forma integrada do ensino médio com a educação profissional técnica, foram realizadas reuniões com pais, alunos e toda a equipe escolar de cada unidade, nas quais se promoveram debates e a conscientização sobre o funcionamento desta modalidade de ensino. Houve também reuniões com a participação de consultora do MEC, para discussão dos temas: Parecer CNE/CEB nº 39/2004; currículo integrado – ensino médio e disciplinas técnicas; concepções do ensino médio integrado ao técnico.

A Seduc-TO considera que as normas do Conselho Nacional de Educação²⁸ para a forma integrada do ensino médio com a educação profissional são adequadas, “até onde está sendo possível o nosso entendimento”, apesar de que “alguns pontos ainda ficam obscuros”. Entre as dificuldades apontadas para atender às normas do CNE, a Secretaria destacou:

- duração maior dos cursos;
- compatibilização de horários;
- integração entre os componentes curriculares do ensino médio e os da educação profissional;
- contextualização dos conteúdos do ensino médio às competências da habilitação profissional²⁹.

Os dirigentes da Seduc não indicaram normas do Conselho Estadual de Educação que complementassem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio.

28 Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e Resolução CNE/CEB nº 1/2005.

29 Pretende intensificar esforços para efetivar esta contextualização.

De acordo com os dirigentes da Secretaria, os principais pontos positivos na implantação do curso integrado foram:

- apoio do Ministério da Educação;
- envolvimento das escolas;
- interesse da comunidade escolar em oferecer educação profissional;
- existência de demanda;
- unidades escolares com estrutura adequada para a oferta de educação básica.

Por outro lado, as principais falhas apontadas foram:

- entendimento insuficiente das concepções sobre a integração;³⁰
- dificuldades para a organização da estrutura curricular, de forma a cumprir a legislação da educação básica e profissional;
- não obtenção de integração dos componentes curriculares;
- falta de infraestrutura que favoreça a qualidade do curso, para propiciar e facilitar a superação da inexistência de domínio do uso da informática;
- falta de material pedagógico e de equipamentos;
- falta de esclarecimento na legislação quanto aos critérios relacionados com o aproveitamento de conhecimentos anteriores, dependências, adaptações e transferências.³¹

As normas do Conselho Nacional de Educação, referentes ao estágio curricular supervisionado³², foram apontadas como adequadas, não tendo sido indicada dificuldade – certamente por estar a Gerência de

30 Está prevista a contratação de consultoria para a realização de oficinas, visando à superação dessa dificuldade.

31 Esta dificuldade emergiu principalmente quando as escolas se interessaram em ocupar, com alunos transferidos de cursos comuns de ensino médio, as vagas ociosas surgidas no curso integrado.

32 Parecer CNE/CEB nº 35/2003 e Resolução CNE/CEB nº 1/2004.

Educação Profissional preparada para a questão, pois produziu o próprio Manual: Implementação dos modelos de estágios – Centros de educação profissional do Estado do Tocantins.

A implantação dos cursos integrados nas escolas de ensino médio não afetou, “até o presente momento”, a oferta das formas concomitante ou subsequente que são coordenadas pela Gerência de Educação Profissional (Gerep), órgão gestor dessa modalidade.

O acompanhamento e o monitoramento desses cursos são realizados pela Diretoria de Ensino Médio, por meio da atuação conjunta e “bem integrada” de dois de seus órgãos: a Gerep e a Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento do Ensino Médio, responsáveis pela implantação da modalidade integrada. Relatórios produzidos pelas escolas também contribuem para o sistema de acompanhamento, que conta ainda com a participação do Conselho Estadual de Educação.

Quando da visita do autor deste estudo, os cursos integrados tinham começado a ser implantados havia cerca de um ano³³ e ainda não haviam sofrido processo de avaliação.

Quanto às perspectivas futuras, a Seduc-TO pretendia manter os cursos e habilitações que implantara, expandindo-os gradativamente, “com os pés no chão”. A Gerência de Educação Profissional, diversamente, indicou a perspectiva de manter os cursos, porém “substituindo habilitações” e expandindo a nova modalidade “com outras habilitações”.

O CENTRO DE ENSINO MÉDIO

A habilitação profissional que o Centro de Ensino Médio Ary Ribeiro Valadão Filho, situado no município de Gurupi, oferece na forma integrada com o ensino médio é a de Técnico em informática (não estava oferecendo nenhuma outra).³⁴

33 As informações fornecidas pela Seduc-TO, bem como as do Centro de Ensino Médio (apresentadas na seção seguinte), foram colhidas em junho de 2007.

34 O Centro de Ensino Médio visitado oferece ensino regular, portanto, não na modalidade EJA.

A direção do Centro informou que sua adesão ao curso integrado foi voluntária, por interesse da própria escola, mas também, motivada pela Secretaria e, até, por já ter experiência anterior de curso semelhante sob a égide da Lei nº 5.692/1971.

Atendeu igualmente às necessidades da comunidade local e às demandas de candidatos a alunos, visando à preparação dos jovens da região para o mercado de trabalho. A decisão pela oferta da habilitação em Informática teve base na necessidade deste mercado.

Informou que o planejamento do currículo do curso teve participação da escola, mediante “estudo das necessidades do mercado de trabalho local, preenchendo as exigências mínimas de carga horária do núcleo comum e parte diversificada”. Teve, também, “participação em todas as alterações feitas no currículo dos cursos regulares e nos planos de cursos de educação profissional técnica que partiram da unidade escolar com base nas exigências do MEC e da realidade local”.

Recebeu apoio da Seduc mediante “orientações e devidas correções para o bom funcionamento do curso técnico”. Do MEC, o apoio recebido foi mediante “consultas via internet e telefone quando da montagem e credenciamento do curso”.

A direção

A diretora do Centro afirmou que, quanto a recursos, os financeiros eram suficientes para as despesas do dia a dia; e que, no momento, contava com “quadro estável; no entanto, nos próximos semestres, devido ao aumento do número de disciplinas, haverá necessidade de complementar o quadro de professores”. Os docentes dos componentes de Informática são bastante capacitados (bacharéis em Ciências da Computação) no entanto sem formação pedagógica, com “contratos temporários”, fora, portanto, do quadro do magistério.

Havia necessidade de aquisição de acervo bibliográfico específico de Informática, área da habilitação profissional do curso.

O mobiliário era o suficiente para manter o curso em bom funcionamento, porém necessitava de um projetor de multimídia (*data show*).

Para laboratórios de informática, já contava com 11 computadores, “aguardando a aquisição de mais de vinte máquinas, conforme acordo com a Seduc, visando garantir a qualidade e o funcionamento do curso”.

Recebia acompanhamento na execução do curso, tanto dos órgãos centrais da Seduc (Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento do Ensino Médio e Gerência de Educação Profissional, ambas da Diretoria de Ensino Médio), quanto da Diretoria Regional de Ensino, enquanto a supervisão realizava reuniões e visitas *in loco*, para orientar e sanar dificuldades. Também era acompanhada por relatórios encaminhados.

O curso

O curso tem a duração de quatro anos, com a carga horária de quatro mil horas. Em 2007, o ensino médio integrado atendia 54 alunos, divididos em duas turmas de primeira série, ambas no período noturno: uma com 29 e outra com 25 estudantes. A primeira iniciou o curso em agosto de 2006, e a segunda, no começo de 2007.

Note-se que a carga horária é maior que o mínimo necessário, de 3.100 horas, nos termos do art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio conforme as disposições do Decreto nº 5.154/2004:

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio realizados de forma integrada com o ensino médio, terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas.

A estrutura curricular contempla dez disciplinas correspondentes à base nacional comum e mais duas da parte diversificada, totalizando 2.880 horas, apenas formalmente categorizadas pelas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Humanas e suas Tecnologias, às quais se acrescentaram dezessete disciplinas de formação específica em Informática, totalizando 1.120 horas. O total geral é, portanto, de

29 disciplinas dispostas ao longo do total geral de 4.000 horas, ocupando quatro anos. Verifica-se sobrecarga do currículo e de sua duração.³⁵ A organização curricular tem uma arquitetura convencional, revelando mais a justaposição de dois cursos do que a integração em um único.

A escola conta com cerca de mais 800 alunos em cursos de ensino médio comum, não integrado, distribuídos nos três períodos, em classes de 35 a 40 alunos.

Não houve necessidade de seleção dos candidatos, apenas o preenchimento de um formulário para análise do perfil dos alunos. Para o recrutamento, utilizou-se a divulgação por meio de visitas às unidades escolares da cidade que ofertam oitava série do ensino fundamental, da mídia (TV e rádio) e da afixação de prospectos em pontos estratégicos, como supermercados, bancos e outros.

Não contou com apoio ou parcerias de entidades ou empresas, atuando autarquicamente com meios próprios.

Entre as principais facilidades encontradas na implantação da forma integrada, foi indicado o fato de contar com coordenadora pedagógica formada profissionalmente na área de Informática e de já dispor de laboratório de informática, que, embora precário, garantiu o funcionamento do início do curso.

Entre as dificuldades, foram assinaladas as de manter o aluno frequente, devido à maior duração do curso (4.000 horas em quatro anos) e à evasão constatada por dois motivos: mudança de cidade e aprovação em exame supletivo (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja). A falta de merenda foi, também, um elemento dificultador.

Quanto a perspectivas para a oferta dessa forma de ensino integrado, observou que era a de manter o atual, expandindo-o, se a demanda exigir, especialmente com turma no período da manhã.

35 A Escola Técnica Federal de Palmas, com a qual a Seduc-TO mantém parceria para atendimento na capital, tem curso correspondente a este, também com currículo sobrecarregado: 33 disciplinas (13 da base nacional comum e Língua Estrangeira Moderna, e 20 da habilitação profissional), embora com carga horária total menos excessiva, de 3.600 horas.

Quanto à adequação, para a escola, das normas do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e Resolução CNE/CEB nº 1/2005), para a forma integrada do ensino médio com a educação profissional, indicou como negativa “a duração do curso, de quatro anos”.

Quanto a dificuldades encontradas para atender a essas normas, assinalou:

- a duração dos cursos para a integralização das finalidades do ensino médio e dos objetivos da habilitação profissional, que, por ser de quatro anos, vem desmotivando o ingresso dos alunos;
- a falta de profissionais habilitados para a capacitação dos professores do ensino médio;
- a falta de decisão de oferecimento de capacitação para os docentes dos componentes profissionalizantes, a qual é necessária.

Não teria havido, segundo se informou, dificuldades na compatibilização de horários, em razão de o curso ter sido implantado no período noturno; na integração entre os componentes curriculares do ensino médio e os da educação profissional, pois, até o momento, a integração tem atendido as normas previstas; na contextualização dos conteúdos do ensino médio quanto às competências da habilitação profissional, pois os professores já possuem o hábito da contextualização.

Houve aceitação pela equipe técnica e pelos professores, e, até o momento, não teriam sido detectadas dificuldades no recrutamento e na seleção dos professores dos componentes da habilitação profissional, assim como no planejamento conjunto e integrado das aulas e atividades.

Quanto à adequação das normas do Conselho Nacional de Educação referentes ao estágio curricular supervisionado (Parecer CNE/CEB nº 35/2003 e Resolução CNE/CEB nº 1/2004), observou que o curso implantado não incluiu a sua obrigatoriedade.

Quanto a normas do Conselho Estadual de Educação, considera-as adequadas: “já que há acompanhamento sempre que solicitado”.

A coordenação pedagógica

As respostas ao formulário da coordenadora pedagógica, que tem formação profissional na área de Informática, foram praticamente idênticas às da diretora; quanto ao planejamento do currículo, porém, acrescentou ter participado de “todos os processos necessários à implantação do curso, atendendo às especificações vindas do MEC”, juntamente com toda equipe escolar, em especial os professores que compunham o quadro do curso técnico.

Seu trabalho de coordenação pedagógica dos cursos integrados tinha acompanhamento da Seduc, com “orientações e devidas correções necessárias”, do órgão supervisor, por meio de “orientações e acompanhamento, com base na legislação vigente”, e da direção da escola, mediante “apoio e amparo pedagógico, financeiro e administrativo, sempre visando a um melhor aprendizado pelos alunos”.

Para o desenvolvimento da coordenação pedagógica voltada para a forma integrada do ensino médio com a educação profissional técnica, articulou-se com a Coordenação do Ensino Médio Integrado e com a Coordenação de Inspeção (ambas, órgãos centralizados da Seduc-TO), e com a Coordenação Regional de Gestão, Ensino Médio e Recursos Humanos (vinculada à DRE).

Teve participação no recrutamento de alunos para a forma integrada de curso, pelos meios já indicados (visitas a unidades escolares do ensino fundamental, TV e rádio, e afixação de prospectos em pontos estratégicos).

Participou do recrutamento e da seleção de professores para os componentes curriculares profissionalizantes, “juntamente com toda a equipe pedagógica da escola, visando ao profissional que apresente perfil compatível com a área de Informática”.

Na visita à escola, estava presente também a diretora do Ensino Médio da Seduc, tendo havido oportunidade de entrevista não só com a diretora e com a coordenadora pedagógica, mas também com professores e com uma aluna do curso.

Tanto a direção quanto professores não encontraram problema quanto à eventual precocidade na escolha do curso integrado com a formação profissional pelos alunos recém-egressos do ensino fundamental regular.

Na primeira turma, que iniciou o curso no segundo semestre de 2006, em período “fora do habitual calendário escolar”, a média de idade é de 19 anos. Na segunda turma, que iniciou no primeiro semestre de 2007, a idade é menor, girando em torno de 16 ou 17 anos.

Os professores consideraram “mais fácil” sua atuação com os alunos do curso integrado, pois estes são trabalhadores, de idade maior que a dos cursos do ensino médio comum (sobretudo os da primeira turma), e são mais “direcionados” e com “visão mais diferenciada”.

Em consequência, e pela peculiaridade da integração, suas aulas eram diferentes das que ministravam no ensino médio comum, procurando a interdisciplinaridade e a contextualização para a habilitação profissional do curso.

Quanto à habilitação ofertada, pode-se considerar como de potencial de demanda, dado que a Informática não só constitui campo profissional próprio, mas também permeia os demais. Na realidade, há ociosidade de vagas, pois o normal seria haver de 35 a 40 alunos por turma (há 29 em uma e 25 em outra). A demanda inferior à prevista (não foi necessário processo de seleção) é agravada pela evasão de alunos que procuraram o atalho dos exames supletivos para obterem sua certificação do ensino médio, seja para valorização no mercado de trabalho, seja para prestação de exames vestibulares de ingresso na educação superior.

Professores e alunos

Os professores manifestaram-se no sentido de que as vagas ociosas deveriam ser preenchidas por candidatos transferidos ou por candidatos já com o ensino médio completado, mediante aproveitamento deste, para realizarem a parte de educação profissional.

A aluna entrevistada, de 19 anos, iniciou o curso na segunda turma (de 2007), dando depoimento de que sua escolha pelo curso se deu por interesse

anterior pela área de Informática. Atendeu, portanto, à vocação pessoal, estando satisfeita com o curso, porém, insegura quanto a ser adequado que tenha a duração de quatro anos.

Algumas considerações

De modo geral, a implantação deste curso integrado apresenta tanto pontos positivos quanto negativos, e dificuldades.

Entre as principais dificuldades, foram indicadas as seguintes:

- insuficiência de equipamentos e materiais: como já foi assinalado, é problema geral e crônico nos sistemas públicos de ensino, sendo, no caso, mais assinalada a falta de material pedagógico, inclusive acervo bibliográfico específico de Informática, e a falta do novo laboratório de informática;
- falta de entendimento e aplicação do conceito de integração: repete-se, neste segundo caso, com mais intensidade, a situação referida no primeiro, pois o arcabouço teórico da fundamentação baseada na educação unitária e na educação politécnica ou tecnológica tem pouco eco no sistema, além de não ecoar na escola, nem mesmo na ação dos professores (a escola, ao contrário, invoca sua experiência com os cursos profissionalizantes de segundo grau da antiga Lei nº 5.692/1971);
- insuficiência relativa ao entendimento das concepções sobre a integração: permanência de “pontos obscuros” na compreensão e aplicação das normas do Conselho Nacional de Educação para a forma integrada do ensino médio com a educação profissional;
- dificuldade na organização da estrutura curricular: tentando cumprir a legislação da educação básica e da profissional, não se verifica integração dos componentes curriculares, com uma estrutura de mera justaposição de dois currículos, o do ensino médio e o da educação profissional técnica – este aspecto da organização do currículo é essencial para que o curso seja, efetivamente, integrado;

- duração maior do curso: o curso é alongado para quatro anos, com carga horária excessiva de 4.000 horas, o que provoca, entre outros problemas, a desmotivação para o ingresso e a evasão de alunos – alguns preferiram substituí-lo por exames supletivos para mais rápida obtenção de seu certificado de conclusão do ensino médio;
- existência de vagas ociosas: não recebimento de alunos transferidos, por falta de mecanismos e critérios para isso, possibilitados pela legislação e normas em vigor, mas não suficientemente claros para as diferentes instâncias da Seduc e da escola;
- dificuldades com relação aos docentes dos componentes da habilitação profissional: facilidade de recrutamento, porém, à parcial quanto ao caso anterior, obstáculos à contratação especial fora do quadro do magistério, sem os direitos e as vantagens dos demais e com menor remuneração, e à sua capacitação para a docência específica em um curso dessa natureza, em que têm de compor equipe com professores habilitados nos diferentes componentes disciplinares de educação geral.

São aspectos positivos a destacar:

- apoio do Ministério da Educação e, no âmbito da Seduc, de seus órgãos centrais e da Coordenação Regional de Gestão, do Ensino Médio e Recursos Humanos (DRE);
- no âmbito local, o envolvimento e o interesse da comunidade escolar em oferecer educação profissional;
- a estratégia adotada pela Secretaria, por meio da qual estabeleceu para a capital uma forma de oferta cooperativa com a Escola Técnica Federal (ETF), evitando duplicação de esforços e recursos, mediante acordo pelo qual cede professores estaduais, sendo reservadas 50% das vagas para alunos egressos do ensino fundamental público.

Quanto à organização curricular, as disciplinas da base nacional comum, de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e de Empreendedorismo (classificada como da “parte diversificada”), são dissociadas entre si e em

relação às disciplinas específicas da habilitação profissional. Na apresentação daquelas disciplinas, a organização curricular expressa no plano de curso explicita-as convencionalmente, segmentadas (só formal e nominalmente agrupadas em áreas de conhecimento), sem indicar estratégias ou procedimentos metodológicos na direção da interdisciplinaridade e da contextualização.

Na prática docente, no entanto, à margem do currículo, as aulas têm direcionamento diferenciado em relação ao curso de ensino médio comum, pelo fato de o alunado ter mais idade e pela peculiaridade da pretendida integração. Os professores, por isso, manifestaram preocupação com a interdisciplinaridade e a contextualização. Essa diferenciação, porém, é efetivada extracurricularmente, pois o currículo não indica estratégias que visem à efetividade da integração. No caso desta escola, assim como no da primeira, o currículo indica, mais que a integração, a justaposição de dois cursos.

Também aqui, a experiência de sua implantação pode propiciar revisão do plano de curso, com o currículo renovado e mais adequado.

CONCLUSÃO, CRÍTICAS E RECOMENDAÇÕES

As considerações finais, a título de conclusão, são bastante relativas, sabendo-se de antemão que não são generalizáveis, pois o estudo cingiu-se a apenas duas escolas de dois estados.

Apesar disso, podem sugerir algumas indicações, visando a subsidiar gestores públicos na implementação de políticas de integração do ensino médio com a educação profissional.

Primeiramente, no **plano legal**, verifica-se que há toda uma teia de leis e decretos federais, e pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, à qual se acrescentam normas de cada unidade da Federação, que devem ser atendidas na gestão do ensino médio e da educação profissional. Ao integrar estas duas modalidades, ambas com diretrizes curriculares próprias, torna-se mais complexa sua aplicação, especialmente na concepção, no planejamento e na execução do curso integrado.

A essa complexidade, juntam-se, no **plano doutrinário**, diferentes concepções que, às vezes, se contrapõem, especialmente as que presidiram as Diretrizes Curriculares Nacionais e as que atualmente predominam nos documentos oficiais do MEC e nos de alguns autores que contribuem para sua fundamentação teórica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e os documentos teóricos, oficiais ou não, no mais das vezes, são prolixos e, frequentemente, abstratos, o que dificulta sua compreensão e aplicação. A complexidade normativa e a diversidade de concepções tornam opaco, em um ou outro nível do sistema de ensino, o entendimento da integração, em um só curso, do ensino médio e da educação profissional.

Observa-se que os ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma secretaria estadual de educação, têm fraca ressonância nas escolas, e até mesmo pouca ou nenhuma na atuação dos professores.

Dessas observações, podem ser inferidas algumas indicações, a título de recomendações, sendo a primeira a de que diretrizes e orientações nacionais e estaduais ganhem mais concisão, simplicidade e concretude para compreensão por todos os atores educacionais e para percepção de suas aplicações nas escolas e nos cursos.

A segunda é a de que seja promovida a compatibilidade entre orientações e regulamentações ministeriais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A terceira é a de que se mantenha ativa a estratégia de formação continuada para que todos os atores, especialmente o pessoal técnico e docente, participem de atividades de estudo e debates da legislação e das normas, e de documentos e trabalhos relevantes e significativos para a compreensão e a implementação dos cursos integrados, particularmente no tocante ao planejamento e ao desenvolvimento de seus currículos.

No **plano real**, as escolas agem pragmaticamente, segundo a força da motivação que recebem dos órgãos superiores de seu sistema de ensino, bem como conforme seus meios, sua cultura e o entendimento que puderam ter dessa modalidade de curso.

Nesse sentido, para a implantação do curso integrado, foi decisiva, nos dois casos, a motivação e o apoio do MEC, assim como, para as escolas, foi e está sendo decisiva a motivação dos órgãos centrais das secretarias e o apoio de seus órgãos regionais.

As escolas assumem francamente que ofertam o curso integrado para propiciar ao egresso condições de entrada no mercado de trabalho, pouco atentando para a realização da desejável educação tecnológica ou politécnica, “que combine trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais”. A estrutura disciplinar convencional, compartimentada em disciplinas, adotada nos dois casos estudados, contribui, sem dúvida, para que essa combinação seja dificultada.

Na realidade, se há pouca integração, é só extracurricularmente e apenas no âmbito dos componentes curriculares da base nacional comum do ensino médio, e não destes com os da educação profissional, como se verifica em ambos os casos estudados, apesar de um deles caminhar, pela **contextualização**, para esse desiderato. Ainda, está para ser alcançada a apregoada e desejada **interdisciplinaridade**.

Há o risco de se apresentarem como integrados currículos de dois cursos “concomitantes” justapostos – como se vê claramente em um dos casos, que resultou no alongamento da duração, com pletora de disciplinas e excessiva carga horária, gerando desmotivação da procura e não permanência no curso.

A concepção convencional e estática dos currículos não corresponde aos ditames da LDB, do Decreto nº 5.154/2006 e das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, espelhando mais a tradição herdada da normatização anterior, regida pela revogada Lei nº 5.692/1971.

Não é demais lembrar que o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 tem como princípios, que se refletem na construção dos currículos, a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização. Lembra este parecer que a concepção curricular constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão, que é a base de sua organização, destacando a

[...] responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática.

Lembre-se que o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica e no ensino médio, ressaltou que, para o curso integrado, é exigida uma “nova e atual concepção”. O integrado

[...] não pode e nem deve ser entendido 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 nº 5.692/1971. Essa não é a lógica da atual LDB, a Lei nº 9.394/1996, nem do Decreto nº 5.154/2004, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações.

Mas a dificuldade reside também na concepção do currículo referente à formação geral do ensino médio, que padece de igual tradicionalismo. O Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, são pródigos no tratamento inovador da organização curricular. A preconizada organização por áreas de conhecimento, por exemplo, só é feita nominalmente pelas escolas, pela rotulação, como tais, de disciplinas tradicionais. É verdade que a superação dessa organização curricular convencional esbarra na configuração do corpo docente, formado, recrutado e designado por disciplinas específicas.

Não há como não recomendar sistemática capacitação do pessoal docente, assim como dos dirigentes e técnicos, para conceber, planejar e implementar currículos com perspectiva de flexibilidade, inovação, criatividade e ousadia, assim como para utilizar metodologias ativas, contextualizadoras, inter- e transdisciplinares.

Observa-se, aliás, que os currículos do ensino médio comum ainda não resolveram sequer o desafio da obrigatória “preparação geral e básica para o trabalho”; e menos ainda, o que também prescreve a LDB quanto à “orientação para o trabalho”, à “educação tecnológica básica”, e “aos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, que podem ser caminhos que levem à ambicionada “educação tecnológica” ou “politécnica”. Dificilmente esta educação será alcançada sem a formatação curricular inovadora, que não se limite a repetir e somar dois currículos tradicionais.³⁶

Lembre-se, a propósito, que autores já citados reconhecem que o Decreto nº 5.154/2004, ao possibilitar a integração da formação geral com a formação técnica no ensino médio, é, ainda, “condição necessária

36 Subsistem, por outro lado, as ambivalências e os conflitos quanto às reais finalidades do ensino médio, que poderiam ter solução encaminhada pela variedade de organizações curriculares que melhor respondam à heterogeneidade dos alunos e do meio. Esta variedade implica a “flexibilidade de currículo, de tempos e de espaços”, contando, entre outras possibilidades, com utilização aberta da parte diversificada do currículo; com estudos e atividades “não disciplinares” de livre opção; com agrupamentos por interesse de alunos de classes e anos diversos; com projetos e atividades inter- e transdisciplinares que possibilitem iniciativa, autonomia e protagonismo; com incorporação de tempos e espaços intra e extraescolares.

para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes”. O “ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”.

A concepção e a construção de currículo pertinente ao curso de ensino médio integrado com a educação profissional técnica é, portanto, questão aberta, a ser considerada prioritariamente nas políticas que visam à implantação e ao desenvolvimento desta modalidade na perspectiva da educação politécnica.

Mais particularmente, a existência de vagas (por falta de candidatos ou por evasão), está pedindo a formulação de estratégias para sua ocupação, pois a ociosidade é desperdício social e de recursos. Como, porém, o curso integrado tem, como deve, organização própria, torna-se problemática a aceitação de alunos transferidos de cursos comuns de ensino médio sem que se estabeleçam nos planos de curso alguns critérios e procedimentos de “aproveitamento” ou “adaptação”. Isso também ocorre com potenciais candidatos que já concluíram o ensino médio e que poderiam obter sua habilitação profissional, ocupando vagas ociosas no curso integrado.

É de se recomendar que os sistemas de ensino incentivem as escolas a desenvolver e aplicar tais critérios e procedimentos, usando a autonomia que a legislação lhes permite e estimula, mas que não é suficientemente assumida. Dificilmente os órgãos centrais podem regulamentar, com acerto, agilidade e flexibilidade, situações que venham a se apresentar. Errará menos a escola, que está perto do problema.

Um aspecto particular no planejamento do curso integrado, por ser oferecido a adolescentes egressos do ensino fundamental, é o do “estágio curricular supervisionado”. Embora não ocorra nos cursos estudados, é necessário atentar para que algumas profissões ou locais de trabalho têm restrição legal trabalhista quanto ao exercício por menores de 18 anos. Assim, cabe recomendação no sentido de que o plano de curso considere e compatibilize, sempre, os fatores de habilitação profissional, estágio curricular obrigatório, idade dos alunos e restrição legal para menores.

Quanto aos docentes que são profissionais da área da habilitação técnica do curso, recomenda-se que, mesmo com contrato especial fora do quadro do magistério, tenham tratamento equânime em relação aos demais. Além disso devem ser alvo de programas específicos voltados ao desenvolvimento de competências docentes, para que componham harmonicamente a equipe com os demais professores que têm licenciatura nos diferentes componentes disciplinares de educação geral e, portanto, já possuem tais competências.

Para dirigentes, coordenadores, docentes e técnicos envolvidos, insiste-se na capacitação com foco na gestão de currículo, incluindo concepção, planejamento, implementação e avaliação, para que, efetivamente, se crie e se mantenha a integração da formação geral com a profissional, na perspectiva da educação tecnológica ou politécnica.

A última observação diz respeito à insuficiência de recursos, equipamentos e materiais – o que, como já referido, não surpreende, por ser geral e crônica nos sistemas públicos de ensino. Alguns recursos, no entanto, não poderiam faltar desde o início da implantação dos cursos, tais como material pedagógico, inclusive acervo bibliográfico voltado para a área da habilitação profissional, e salas-ambiente ou laboratórios específicos.

Para finalizar, ressalva-se que este trabalho, com as considerações e as recomendações apresentadas, tem pertinência circunscrita aos casos estudados, podendo, entretanto, estimular diferentes olhares para o relatado e propiciar conclusões que o complementem, confirmem ou contraditem, visando contribuir para a implementação de políticas de integração do ensino médio com a educação profissional.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Coords.). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

BRASIL. *Legislação*. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social; documento-base e propostas das conferências estaduais*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006.

_____. _____. *Documento-base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): educação profissional técnica de nível médio/ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____. _____. *Documento-base do Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Programa de Expansão da Educação Profissional, 2003.

_____. _____. *Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social: roteiro para debate nas conferências estaduais preparatórias à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006.

_____. _____. *Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?* Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. _____. *Exposição de motivos do Ministro da Educação ao Presidente da República*, propondo a edição do que veio a ser o Decreto nº 5.154/2006. Brasília: MEC, 2006.

_____. _____. *Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de Lei da Educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Departamento de Políticas e Articulação Institucional/Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Atos Normativos do Conselho Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=section&id=7&Itemid=206>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

CORDÃO, F. A. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, L. et al. (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____; AUR, B. A. Estrutura e funcionamento atual da educação profissional no Brasil. In: UNESCO. *International centre for technical and vocational education and training*. Bonn: UNESCO-UNEVOC, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/Semtec, 2004.

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

IIEP. *A qualificação profissional como política pública: sugestões para o novo governo*. Santo André, SP: Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP), 2002.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS, PROBLEMAS E PROPOSTAS. Brasília, 16-18 jun. 2003. *Anais...* Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Programa de Expansão da Educação Profissional, 2003.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas; e Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990. In: PARDAL, L. et al. (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Parte 2

**POLÍTICAS PARA O ENSINO
MÉDIO INTEGRADO EM
DISCUSSÃO: *WORKSHOP*
ORGANIZADO PELA
UNESCO**

PALAVRAS INICIAIS DE ABERTURA DO WORKSHOP

A ideia de realizar este *workshop* nasceu em uma reunião que nós, da UNESCO, tivemos com o prof. Carlos Artexes, quando ele assumiu a diretoria de currículo na Secretaria da Educação Básica. Surgiu da necessidade de discutir com mais clareza o ensino médio integrado, tanto do ponto de vista da sua concepção como da sua implantação nos estados.

Nossa preocupação e nossa atuação no âmbito do ensino médio e da educação profissional e tecnológica, entretanto, vêm de antes. Desde 1997, a Representação da UNESCO no Brasil tem colaborado com o governo federal e com os governos estaduais no desenvolvimento de políticas e de instrumentos de gestão tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional, por meio de ações voltadas para a produção e a disseminação de conhecimento e para o aperfeiçoamento profissional dos gestores destas políticas.

Há muito tempo nos preocupam as dificuldades enfrentadas pelos gestores e pelos profissionais das escolas em assegurar uma educação de qualidade, que garanta aos jovens a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências essenciais para sua vida em sociedade e para o desenvolvimento de sua cidadania. Como sabemos – e os estudos evidenciam isso –, os sistemas de ensino ainda buscam encontrar caminhos para garantir o cumprimento das funções estabelecidas para o ensino médio pela Lei de Diretrizes e Bases e para concretizar os preceitos e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino. Ao mesmo tempo, também é sabido que boa parte da oferta estadual de educação profissional não está respaldada por uma política estruturada e com as condições necessárias para garantir um nível de qualidade adequado para a formação profissional de seus alunos.

Ao instituir a modalidade de ensino médio integrado com a educação profissional, o Decreto nº 5.154/2004 lançou, portanto, um novo e mais complexo desafio para as escolas e os sistemas públicos estaduais. A preocupação com a dimensão e os contornos deste desafio é que nos moveu a financiar o estudo realizado pelo prof. Amin em 2005, nos dois estados em que as secretarias e as escolas estaduais haviam conseguido mais avanços na implementação da proposta, com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. Emerge aqui um elemento surpreendente: apesar de os dados apontarem, naquele ano, um número razoável de alunos matriculados no ensino médio integrado com a educação profissional em escolas públicas de diferentes unidades da Federação, apenas duas secretarias possuíam orientações curriculares mais estruturadas.

É ainda a mesma preocupação, juntamente com o desejo de colaborar para o aprofundamento e, talvez, para o aperfeiçoamento dessa proposta, que nos move, agora, neste *workshop*. Estamos reunidos para aprofundar a análise e o debate sobre os desafios do ensino médio e também refletir sobre consensos e divergências, preocupações e alternativas – enfim, contribuir para a estruturação de uma política para o ensino médio integrado com a educação profissional.

A decisão de realizar este debate baseia-se na intenção de propiciar um espaço para apresentação, discussão e disseminação do conhecimento gerado por meio do estudo. Ao mesmo tempo, pretendemos propiciar um espaço de diálogo com diferentes atores do ensino médio e da educação profissional, visando a ampliar as contribuições a partir da diversidade de olhares de cada um de nós aqui presente. Os resultados deste *workshop* comporão uma publicação sobre a política do ensino médio integrado com a educação profissional, de modo a contribuir com os gestores para o alcance das metas de uma educação de qualidade e de inclusão social dos nossos jovens e adultos.

Agradeço, portanto, a disponibilidade de vocês em aceitar o convite da UNESCO para participar deste evento e colaborar com esta discussão.

Marilza Regattieri

Oficial de Projetos – Setor de Educação
Representação da UNESCO no Brasil

Contexto

ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE PARA TODOS: INDICADORES E DESAFIOS

Expositor: *Carlos Artexes Simões*³⁷

O ensino médio tem assumido um lugar relevante na pauta das políticas educacionais no Brasil, com presença constante na mídia. Essa exposição permanente traz o risco de tornar naturais seus problemas e fracassos sem, entretanto, desenvolver uma política pública consistente e com soluções capazes de colaborar na superação da crise que hoje caracteriza esta etapa final da educação básica.

Nossa posição não pode ficar restrita a registrar os indicadores quantitativos do ensino médio. Além de enunciar o diagnóstico de sua situação atual, também é preciso buscar proposições e uma compreensão mais ampla, para que o ensino médio possa sair do patamar em que se encontra, na busca da aprendizagem significativa para todos os estudantes.

O governo federal e a sociedade têm organizado eventos extremamente importantes para criar uma cultura de participação, com formas coletivas de conscientizar e democratizar informações do campo do ensino médio. Junta-se a esse esforço a iniciativa da UNESCO, ao promover este debate com pequeno número de participantes, metodologia que possibilita olhar com mais cuidado e aprofundar algumas das questões do ensino médio, com um foco mais preciso nas variáveis complexas que envolvem esta etapa educacional.

O Brasil acumulou uma infinidade de indicadores quantitativos sobre educação. Nesta apresentação, entretanto, nossa proposta não é apenas apresentar dados, mas construir um olhar e uma visão baseados na análise desses dados e de vários temas a eles interligados.

O ensino médio está relacionado com as faixas etárias que atende, com as fases de desenvolvimento humano próprias de cada momento de vida. Trata-se, portanto, de definir propostas pedagógicas diferenciadas

³⁷ Diretor de Concepções e orientações curriculares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

a serem promovidas a partir de especificidades e singularidades destes sujeitos. Assim, poderíamos considerar propostas específicas para diferentes públicos do ensino médio – o adolescente de 15 a 17 anos, o jovem de 18 a 24 anos e o adulto acima de 24 anos –, pensando nas características etárias próprias dos sujeitos e definindo com mais clareza propostas educacionais compatíveis.

Após a Constituição de 1988 e a Lei nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, a LDB, o arranjo institucional do sistema educacional brasileiro passou a ser definido por proposições de descentralização de responsabilidades e autonomia aos entes federados. A história brasileira registra a falta de compromisso com a educação, do que decorre o atendimento tardio ao direito da população a todos os níveis da educação – e, em particular, ao ensino médio. No marco legal, quando comparado aos países do Mercosul, por exemplo, o Brasil não conseguiu garantir a obrigatoriedade do ensino médio, embora tenha assumido o compromisso de sua progressiva obrigatoriedade, como etapa final da educação básica. Hoje, apesar da dificuldade de garantirmos a universalização do atendimento à faixa etária de 15 a 17 anos, parece-nos relevante lutar por sua obrigatoriedade legal.

Outra questão a ser destacada, também instituída pela Lei nº 9.394/1996, é a oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) como forma de atender ao imenso contingente de jovens e adultos que não teve acesso à educação básica na idade prevista. Apesar disso, a EJA ainda não se configurou uma oferta qualificada para atender às especificidades e singularidades do sujeito dessa faixa etária, e sua proposta pedagógica geralmente apresenta um caráter aligeirado e reducionista. O adulto ou um jovem que volta ao ensino médio cai, normalmente, numa escola própria para o ensino fundamental, para estudar à noite, em condições inadequadas, com uma proposta infantilizada e, muitas vezes, um professor que não tem experiência e formação para atuar com o estudante adulto.

O Brasil tem 53 milhões de matrículas na educação básica, em uma população de 180 milhões de pessoas. As taxas decrescentes de crescimento populacional tornam-se centrais na discussão de políticas públicas para a educação básica e, particularmente, para a perspectiva

da universalização do ensino médio. Está em declínio a chamada “onda jovem”, o grande contingente de jovens na população, o que nos leva a considerar um decréscimo substancial na demanda por vagas daqui a 10 ou 15 anos, uma redução que tende a se acelerar para a faixa de 15 a 19 anos. Hoje esta faixa congrega 17 milhões de jovens; mas daqui a 15 anos prevê-se uma queda estimada em três milhões de pessoas. É preciso considerar esse horizonte para dar conta dos desafios de médio e longo prazos e promover a universalização de atendimento no ensino médio.

Um estudo a considerar é a caracterização do jovem brasileiro como jovem trabalhador: no Brasil há mais jovens de 15 a 24 anos trabalhando do que estudando. À medida que aumenta a faixa etária, diminui drasticamente a quantidade dos que estudam, e cresce a inserção dos jovens no mercado de trabalho, geralmente de forma precária e no emprego informal.

Para pensar na educação profissional dos jovens, é preciso refletir sobre de que trabalho estamos falando. Dos 35 milhões de brasileiros de 15 a 24 anos, 22 milhões fazem parte da população economicamente ativa (PEA) e, destes, 18 milhões estão na economia informal. É trabalho sem carteira assinada, sem direitos trabalhistas e com baixa remuneração. Os dados do IBGE demonstram que os jovens estão trabalhando, mas um grande percentual deles não recebe remuneração. Não estamos falando apenas de trabalho doméstico ou por conta própria, mas também de trabalho escravo. Os dados ainda mostram que, quando é remunerado, o jovem adolescente recebe menos de um salário mínimo, numa relação de trabalho extremamente precária.

Em 70% das famílias nas quais há jovens de 15 a 17 anos, a renda mensal não chega a um salário mínimo *per capita*, e 40% destas famílias vivem com renda mensal inferior a meio salário mínimo *per capita*.

O Brasil tem 10 milhões e 400 mil pessoas na faixa dos 15 aos 17 anos de idade, e 24 milhões na faixa dos 18 aos 24 anos. Na faixa de 15 a 17 anos a taxa de escolarização é de 82%; ou seja, 18% (ou quase dois milhões de jovens) não estão na escola. Um grande percentual de adolescentes nesta faixa etária, na qual deveriam cursar o ensino médio, ainda está no ensino fundamental. Na faixa de 18 a 24 anos, a taxa de

quem não tem escolaridade e não está estudando é extremamente elevada, quase 70%; e nela também não são poucos os analfabetos.

Destacamos um indicador crescente no Brasil e no mundo, um fenômeno social surpreendente: a grande quantidade de jovens dos 15 aos 17 anos que não estudam, nem trabalham. A pesquisa do IBGE mostra um número crescente de adolescentes que não trabalham e não procuram trabalho, e também não estudam, nem procuram as instituições escolares. Além de dificuldades na oferta e no acesso à educação, isso pode significar que estes jovens não incluem nem o trabalho, nem o estudo como referência de seu projeto, sua estratégia de vida. No Brasil, estamos falando de oito milhões de jovens, mas o fenômeno está acontecendo no mundo inteiro, incluindo os países ditos desenvolvidos.

Alguém poderia perguntar: o que esses jovens fazem? Há quem diga que estão na ilegalidade e no crime, o que, em minha visão, é uma análise incorreta. Isso é verdade para uma parcela deles. Mas um grupo significativo entre eles está inserido de forma passiva na sociedade, sem interação com os processos tradicionais de inserção social. As novas tecnologias (TV, computador etc.) favorecem a ausência de relação com as alternativas de escolarização e de socialização. Esta relação também deve ser considerada como resistência passiva e fuga diante da proposta de sociedade competitiva e desumanizadora oferecida à juventude.

Os desafios e as estratégias do ensino médio para superar esta realidade incluem: o que se segue.

- Universalização do acesso e da permanência dos jovens de 15 a 17 anos (pouco mais de dez milhões de pessoas). Isso significa não só corrigir fluxos no ensino fundamental, mas também criar oportunidades educativas específicas para características e realidades diversas dos adolescentes. Não entendemos que se possa ter uma oferta única para o ensino médio. A universalização tem caráter de generalização, mas só pode ser alcançada com respeito às especificidades culturais, sociais e territoriais.
- Garantia de acesso e de permanência aos que têm mais de 17 anos de idade. Estamos falando de milhões de jovens e adultos que potencialmente poderiam ser atendidos.

- Definição da identidade e da organização curricular do ensino médio compatíveis com a realidade dos saberes contemporâneos e a diversidade cultural e social. A luta por um ensino médio para todos é uma novidade recente no Brasil: há apenas bem pouco tempo foi ampliado o acesso à escola. Nos últimos 15 anos, houve um crescimento de cinco milhões de matrículas. Essa ampliação, bem como a possibilidade de universalização do acesso à escola, precisa ter qualidade e proposta pedagógica compatível para garantir aprendizagem significativa para todos e para cada um.

O crescimento da população de 15 a 17 anos está estabilizado em dez milhões de pessoas e vai começar a cair daqui a dez anos. Há 15 anos, a taxa líquida de escolarização, isto é, o número de jovens de 15 a 17 anos que estudavam no ensino médio, era de 20%; em 2007, estava em 47%; mas o dado mais surpreendente refere-se à população rural: 18% da população brasileira vive no campo, e a taxa líquida de escolarização dos adolescentes desta faixa etária está em torno de 20%. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu, para 2011, a meta de atingir uma taxa líquida de escolarização de 60% dos brasileiros de 15 a 17 anos de idade.

A partir de 2004, tivemos uma redução das matrículas no ensino médio regular – algo que não era esperado, pois os estudos anteriores não previam essa queda. Se a expectativa anterior de crescimento fosse mantida, teríamos mais de dez milhões de alunos no ensino médio em 2010. A redução de matrículas registrada nos indicadores oficiais, para além da utilização de metodologia mais fidedigna, é um fenômeno com lugar e faixa etária delimitados: ocorre nas grandes metrópoles do Sudeste e na faixa dos que têm mais de 18 anos de idade. Uma das razões principais da redução da matrícula do ensino regular é o deslocamento dos jovens acima de 18 anos para a modalidade da EJA. As matrículas no ensino médio na modalidade EJA vêm crescendo e, em 2008, mais de 400 mil pessoas buscaram certificação de seus estudos no ensino médio, prestando o Exame Nacional de Certificação (Encceja). A redução do ensino noturno é uma tendência que se verifica desde 2005 e significa tanto o aumento das matrículas no diurno como a evasão de estudantes na faixa etária acima dos 18 anos.

Quanto à gestão administrativa, o ensino médio é predominantemente de âmbito estadual. A rede municipal tem oferta ainda significativa, com 160 mil matrículas; a rede federal tem 80 mil, e a rede privada, um milhão de matrículas. A ampliação das matrículas do ensino médio foi atendida pelos estados, mas em condições precárias. Existe um mito em relação à ampliação da rede privada na oferta da educação básica: muita gente diz que os alunos estão saindo da rede pública para a privada pela qualidade, o que não é um dado de realidade. Desde 1991, as matrículas do ensino médio na rede privada estão estabilizadas em um milhão de alunos e caem percentualmente em relação à oferta total. O que deve estar em discussão não é a privatização da oferta de matrículas, mas os serviços educacionais privados ofertados na esfera pública. Trata-se da democratização da qualidade da educação.

Outro dado surpreendente é o número de matrículas no normal médio. É um fenômeno, pois estamos falando de mais de 209 mil matrículas que oferecem o normal médio, apesar de a LDB indicar que a formação de professores deva ser oferecida em nível de graduação. Por outro lado, a crescente ampliação da educação infantil deve promover ainda mais a demanda para a formação de professores em nível normal médio.

Outros aspectos significativos são as taxas de evasão e de repetência no ensino médio e a distorção série-idade no ensino fundamental. Durante o percurso no ensino médio, há perda de 50% dos alunos.

Quanto à continuidade dos estudos, mais de 60% dos concluintes do ensino médio não vão para o ensino superior. Os anos de escolarização foram aumentando, o nível de escolarização elevou-se, mas a maioria dos alunos não tem a perspectiva de continuar os estudos, o que aponta outra questão: a falsa dicotomia entre a função propedêutica e a profissional. A escola média brasileira não é nem foi propedêutica, mas, no imaginário do professor e da família, da classe média, permanece a perspectiva dos estudos universitários. A maioria dos alunos não tem a perspectiva de ir para o ensino superior; a profissionalização não exclui a possibilidade da continuidade de estudos, portanto, não a contradiz. É importante a integração do ensino médio à educação profissional.

O Brasil teve uma experiência de integração da educação profissional com o ensino médio interrompida pelo Decreto nº 2.208, de 1997. Embora a LDB não definisse a separação entre ensino médio e ensino técnico, o Decreto que a regulamentou obrigou tal separação. Só a recente revogação deste Decreto possibilitou o retorno da oferta do ensino médio integrado à educação técnica.

O ensino médio brasileiro também apresenta resultados insatisfatórios no aspecto da aprendizagem. Os sistemas estaduais apresentam os piores resultados, por congregarem a maioria das matrículas, condições mais adversas para o atendimento educacional, como reduzidos recursos financeiros e formação e titulação dos professores. Portanto, não têm relevância alguma os *rankings* de escolas criados pela mídia, nos quais se pretende comparar qualidade educacional sem qualquer análise do perfil dos estudantes e das condições gerais para a prática pedagógica.

As políticas públicas educacionais deveriam atender a quatro dimensões: financiamento, gestão da escola e das redes, proposta pedagógica e valorização dos profissionais da educação.

Neste momento, estamos discutindo a identidade do ensino médio, superando a ideia de sua função propedêutica oposta à profissionalização e apontando o fato de que o trabalho pode estruturar todo e qualquer ensino médio. O trabalho não se resume à profissionalização; é uma referência estruturante do currículo do ensino médio, seja ela profissional ou não. Do meu ponto de vista, esta é a novidade no Brasil, porque temos uma tradição academicista, bacharelesca e escravocrata, que separa trabalho intelectual e manual. O trabalho, a ciência e a cultura devem ser os eixos constituintes de todo e qualquer ensino médio “ofertado”.

A política pública para o ensino médio deve necessariamente valorizar os estados: embora a expansão da rede federal seja importante, essa rede é relativamente reduzida para dar conta da quantidade de estudantes a ser atendida, mas, independentemente de quem seja o responsável pela gestão, a solução para a educação está em conseguir dar centralidade à escola, ao professor e ao estudante.

O Brasil tem desenvolvido várias proposições de programas para a melhoria do ensino médio. Há ações relevantes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), Plano de Metas, Brasil Profissionalizado, Programa Nacional de Atenção ao Estudante, livros didáticos, biblioteca, Programa Dinheiro Direto na Escola, Política Nacional de Formação de Professores, nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior (Capes) e piso nacional do professor.

Mais recentemente, no âmbito do governo federal, foi constituído um grupo de trabalho entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, para estudar e apresentar proposições para o ensino médio. Este grupo tinha duas tarefas: apresentar um modelo de reestruturação pedagógica e uma proposta para a expansão de matrículas. O resultado do relatório é a proposição de um novo programa de apoio ao ensino médio, com a finalidade de articular as redes federal e estaduais na perspectiva do ensino médio nacional em regime de colaboração entre a União e os entes da Federação. A ideia é defender a escola pública, independentemente de sua vinculação administrativa, estadual ou federal.

EM DEBATE: ENSINO MÉDIO, JUVENTUDE E TRABALHO

AMIN AUR (consultor da UNESCO) – A EJA sempre foi considerada provisória e marginal, porque algum dia o estoque dos “resgatáveis” acabaria. É importante que ela seja institucionalizada de forma séria, porque sempre será necessária. Por mais que o Brasil se desenvolva, é bobagem imaginar que não seja necessário um programa de educação de jovens e adultos, como todo país desenvolvido possui.

Em sua apresentação, gostaria de destacar a questão de que o trabalho deve ser o eixo estruturante de todo ensino médio, e não em particular desta proposta do ensino médio integrado – uma vez que um dos propósitos do ensino médio, já posto na LDB, é a preparação básica para o trabalho. O que é esta preparação básica para o trabalho, que está ausente de todo o ensino médio? Ela só veio a estar presente agora, no integrado, mas deveria estar em todo o ensino médio.

JANE CASTRO (UNESCO) – Sempre que se discute a reforma do currículo, penso como isso chega à sala de aula. Gostaria de que você falasse um pouco sobre a valorização do docente, que citou nos objetivos estratégicos. A reforma do ensino médio iniciada em 1997 tinha como pressupostos mudanças na jornada de trabalho, formação dos professores, acompanhamento direto, escolas com materiais, ou seja, uma série de condições que não se deram, assim como a reforma também não aconteceu. O que o MEC está pensando, quando fala sobre valorização do docente?

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA (Seed-PR) – É sempre bom ouvir do MEC a preocupação com o ensino médio. Como representante da rede estadual, entendemos que esta preocupação nos valoriza, pois, na realidade, quem faz ensino médio no país são as redes estaduais, como demonstram os números disponíveis. Da mesma forma, excluindo a rede privada, são os estados os responsáveis pela oferta de educação profissional.

A dimensão do trabalho sempre esteve presente, não é nova. Em 2003, no início desta gestão do governo federal, num seminário para tratar da visão que tínhamos sobre o ensino médio, também se apontaram as dimensões trabalho, ciência e cultura. Não é novidade, mas temos dificuldade em relação à sua materialização. Esta materialização só se iniciou com a integração do ensino médio à educação profissional –, na verdade, acho que é a educação profissional integrada ao ensino médio.

É essencial realizar um trabalho voltado para a formação dos professores, pois não adianta ficarmos repetindo essas dimensões, se não conseguimos chegar ao chão da escola. E esta é uma grande dificuldade.

Outro aspecto a comentar é que a rede federal não é modelo e só será modelo quando mudar a forma de acesso a ela. Quando ela receber os mesmos alunos que recebemos nas redes estaduais, poderemos falar de outro patamar. Por exemplo, no Paraná, as duas escolas que estão em primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) são o Colégio Estadual do Paraná e, em segundo, o Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). Por quê? Porque a forma de acesso, a

entrada dos estudantes nestas duas escolas é diferenciada. Já as escolas estaduais aceitam todos os alunos que terminaram o ensino fundamental, porque é direito deles.

CARLOS ARTEXES (SEB/MEC) – Não existe padrão de comparação entre a rede federal e a estadual, não só pela forma de acesso, mas pelo perfil dos alunos que atendem, sem falar no poder socioeconômico dos estudantes e em outras condições. Considero que esta comparação é perversa, pois os indicadores comparam coisas diferentes, e não o que é essencial. A mídia supervaloriza o *ranking* e cria, até mesmo, a ideia de qualidade da rede privada e federal. Os Cefets produziram propostas interessantes e resultados importantes, consideráveis, mas não podem ser modelo, ainda mais nesta perspectiva de atendimento a todos.

Em relação ao trabalho, não estamos falando de coisas diferentes. Temos de falar em profissionalização em dois sentidos diferenciados, *lato sensu* ou *stricto sensu*. Para começar, não existe nada melhor para o mundo do trabalho que alguém que saiba ler e escrever. Na perspectiva *lato sensu*, toda a educação tem uma relação com a preparação para o trabalho: penso naquilo que é essencial à educação: formar sujeitos, desenvolver capacidades. A preparação para o trabalho é inata a qualquer processo educativo.

Parece que o ensino médio representa sempre um projeto para o futuro, não é um projeto que está acontecendo no presente: é para o vestibular ou para a inserção no trabalho? O trabalho não está depois do ensino médio, está no ensino médio. Não estamos preparando para um trabalho futuro, devemos ter o trabalho incorporado no presente da formação educativa. Esse é o sentido do trabalho como princípio educativo.

Quando se fala em profissionalização *stricto sensu*, fala-se da formação para um lugar social específico. Todos sabemos da relevância do ensino técnico como estratégia de vida para os sujeitos dos setores populares – e para garotos de 15, 16, 17 anos, sim. Não estamos atribuindo menor importância e desqualificando a educação profissional *stricto sensu*. Todas as pesquisas mostram que o conhecimento técnico, o conhecimento sobre o trabalho, foi negado ao trabalhador e é o que está privatizado.

No Brasil, o conhecimento superior e o conhecimento sobre o trabalho estão privatizados. Excluir isso de um grupo social é um equívoco. Estamos defendendo, para todo e qualquer ensino médio, a inserção da dimensão do trabalho no sentido ontológico, ou seja, um currículo centrado na ciência, na cultura e no trabalho como constituinte da etapa final da educação básica.

Inserção no trabalho é uma coisa, princípio educacional é outra. A política pública para o ensino médio é mais ampla que a profissionalização *stricto sensu*, pois a profissionalização não se dará de forma universal para todos. Na perspectiva *lato sensu*, o trabalho é intrínseco à formação do ensino médio, é princípio educativo.

Respondendo à Jane, estou falando a partir de um lugar determinado nesse jogo, a partir do Ministério da Educação. A nova Capes foi criada com a perspectiva de alavancar a formação inicial e continuada de professores, porque a escola atual é insuficiente para enfrentar esse problema. Estou falando de um sistema que planeje as condições de atendimento. Por exemplo, o Brasil forma por ano 1.800 licenciados em Física; nos últimos 25 anos, dos 18.000 formados, apenas 6.000 (33%) trabalham como professores. Mantido este quadro, seria necessário formar três para que um atuasse como professor. No ensino médio e no fundamental de quinta a oitava série, são necessários pelo menos 56.000 professores de Física, num cálculo preliminar. A situação da Química é muito parecida, sem falar de outras áreas, da Música, da Sociologia...

Para além da formação, temos o piso nacional do professor. Também são importantes as condições de trabalho docente e o fato de o professor ter perdido o protagonismo em sua atuação profissional. A LDB deu autonomia às escolas e deu possibilidade de o professor participar da elaboração do projeto pedagógico. O que aconteceu com toda essa autonomia? Qual é o poder do professor na escola? Normalmente ele está desarticulado e com uma prática individualizada, em um quadro de descompromisso e de distância em relação às definições educacionais no espaço escolar (sem negar que haja escolas com construção coletiva). Imagine os professores nas escolas: nas salas de aula, dissociados de seus pares, não conversam entre si, têm problemas de relacionamento com

os estudantes. Temos outros estudantes, com outro processo: são mais questionadores, exigentes e vivem situações mais complexas. O professor vive uma solidão no exercício de seu trabalho, está desvalorizado profissional e socialmente. Isso configura sua baixa autoestima, que precisa ser recuperada.

Temos 209.000 estudantes que cursam o médio normal. Esses futuros professores precisam ser estimulados, devemos dar possibilidades para seguirem carreira docente. O Brasil não resolverá o problema do professor, se não conseguir entender e valorizar o lugar da profissão docente – e isso não ocorrerá, mexendo apenas nas condições de trabalho.

IRAILTON LIMA (SEE-AC) – Na proposta do MEC para o ensino médio, ainda em discussão, pensa-se em uma rede nacional cuja coordenação ficaria no âmbito do Ministério. Creio que o correto seria inverter essa lógica: ao invés disso, devem ser criadas condições para que a centralidade da condução do processo se dê no âmbito local, das comunidades. Talvez este seja um dos grandes problemas da educação: a escola é um ambiente fechado, sob o controle da corporação, afastada do seu entorno. Nós, educadores, temos grande responsabilidade nisso, porque temos uma visão da educação escolar como um processo reificado, como um fim em si mesmo, e não atentamos para o papel social da educação; enxergamos a educação pela educação, não a relacionamos com os processos mais gerais de desenvolvimento social. Se os diversos segmentos que compõem o tecido social da comunidade forem chamados a participar da escola, eles vão cobrar da educação algo que tenha uma relação mais objetiva com desafios, necessidades e perspectivas daquela comunidade. Nesse sentido, na criação do sistema nacional, talvez o sentido da seta devesse ficar invertido.

No que diz respeito à construção de um sistema nacional, nós, da educação, estamos muito atrasados em relação a diversas outras áreas e políticas públicas. Estamos falando de sistema quando, na realidade, os atores estão totalmente desarticulados. Nossa lei fala em “regime de colaboração”, enquanto na saúde, na segurança, na assistência social, por exemplo, já há alguns anos estão em construção sistemas integrados, com definições claras, mecanismos de financiamento etc.

CARLOS ARTEXES (SEB/MEC) – Só um comentário: creio que o princípio central da educação deve ser a liberdade de organização e da prática pedagógica. Mas creio que a construção da educação exige uma atuação apropriada para cada época da humanidade. Devido à história do sistema educacional brasileiro, que não foi capaz de garantir o direito à educação para todos, temos um grande desafio a ser superado. Nesse sentido, é necessária a atuação mais centralizadora e intervencionista do Estado para garantir as condições básicas para a Educação.

EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ÓTICA DAS COMPETÊNCIAS

Expositor: *Francisco Aparecido Cordão*³⁸

Educação geral e formação profissional são faces distintas da mesma moeda. A boa formação profissional assenta-se sobre a sólida educação geral. Também não dá para colocar a formação profissional no lugar da educação geral. Também não é possível profissionalizar as pessoas com pseudoconteúdos de educação profissional no lugar da educação geral, porque muito do que se exige no mundo do trabalho consiste em conhecimentos desenvolvidos na educação geral. Portanto, não dá para separar a educação geral da formação profissional, e todas as tentativas de separação resultaram infrutíferas. Essa simbiose entre as duas é inevitável, mesmo que se dê em espaços diferentes, em momentos diferentes.

No texto de reforma da LDB em relação à educação profissional, a educação profissional técnica e tecnológica aparece integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação. O fato de aparecer integrada não significa, necessariamente, integração no mesmo espaço e tempo curricular, mas oferta na perspectiva do desenvolvimento de um conhecimento integrado. Como discutimos no Conselho Nacional de Educação (CNE), o conceito de competência profissional implica e supõe três dimensões: articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores para responder aos desafios do dia a dia da vida pessoal e profissional. Também supõe as diferentes modalidades de educação e as complementares dimensões de trabalho, ciência e tecnologia, que tratam a educação geral e a formação profissional de maneira integrada, como duas faces da mesma moeda. Essa concepção já estava presente na Lei nº 9.394/1996 e está na Lei nº 11.741/2008. Vale ressaltar que a proibição do integrado não estava no Decreto nº 2.208, mas numa Portaria Ministerial posterior – é claro que a redação do Decreto ensejou esta Portaria, mas não foi ele e, sim, a Portaria que definiu a política de separação entre

³⁸ Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE).

educação geral e profissional – separação esta que, rigorosamente, não estava prevista na regulamentação original da LDB, a Lei nº 9.394/1996.

Os dispositivos do Decreto nº 5.154/2004, que reformulou o Decreto nº 2.208, foram absorvidos pela Lei nº 11.741/2008. O grande mérito deste Decreto foi explicitar as diferentes formas de atuação da educação profissional (integrada, concomitante, subsequente) na perspectiva de desenvolvimento de itinerários formativos. Foi importante para que a escola organizasse sua oferta de cursos de acordo com diferentes itinerários formativos, desde a formação inicial, passando pelos cursos técnicos e tecnológicos e facilitando o acesso das pessoas às várias opções de formação inicial e continuada de trabalhadores.

É nessa perspectiva que temos trabalhado no CNE com as Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para a educação profissional técnica de nível médio quanto para a educação tecnológica. Este trabalho vem num crescendo de debates e propostas: o Parecer nº 16/1999 (no qual se baseia a Resolução nº 4/1999), o Parecer nº 29/2002 (da Resolução nº 3/2002, da educação tecnológica), o Parecer nº 39/2004 (da Resolução nº 1/2005, atualizando já o Decreto nº 5.154)... e deve surgir outro parecer que explicita os objetivos da Lei nº 11.741/2008. Essa construção de diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica e tecnológica é coletiva, fundamentada na própria prática ao longo dos últimos dez anos anteriores à reforma ditada pela atual LDB.

Só para lembrar: a LDB distingue apenas dois níveis na educação nacional básica e superior, sendo o ensino médio marcadamente a etapa de consolidação da educação básica. Nossa Constituição diz que o ensino fundamental é direito público subjetivo. A LDB, entretanto, ao caracterizar apenas dois níveis na educação nacional, sinaliza a extensão deste direito público subjetivo do ensino fundamental rumo à educação infantil, como responsabilidade primeira dos municípios, e rumo ao ensino médio, como responsabilidade primeira dos estados. Além disso, estende esse conceito, como direito de cidadania. Isso levou o CNE a reafirmar (tanto no Parecer nº 16/1999 quanto no Parecer nº 29/2002) que, rigorosamente, após a educação básica, tudo é educação profissional. Poderíamos ter

distinguido dois níveis, educação básica e educação profissional. Mas, por causa do preconceito em relação ao trabalho, herança de nosso passado escravocrata, essa dimensão não foi registrada desta maneira. Mas tudo é educação profissional.

Na legislação, a educação profissional aparece paralela à educação regular. A recente Lei nº 11.741/2008 explicita claramente: a educação profissional pode ser desenvolvida junto com o ensino médio, mas não no lugar do conteúdo de educação geral. Isso já constava nos parágrafos 2º e 4º do art. 36, no texto original da LDB. Mas a Lei nº 11.741 criou uma nova seção, no Capítulo II da LDB, capítulo que trata das disposições gerais relativas à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio – e, agora, à educação profissional de nível médio, tomando uma parte do antigo art. 36. Além disso, manteve o Capítulo III, “Da educação profissional”, mudando um pouco sua redação e seu título, que passou a chamar-se “Da educação profissional e tecnológica”, mas sem alterar essencialmente o espírito da proposta original.

Não se trata de retorno à reforma dos militares, a Lei nº 5.692/1971, aquela que esquitejou o ensino de 2º grau, atual ensino médio: metade era educação geral e metade mais um era educação profissional. A metade correspondente à educação geral tinha núcleo comum, parte diversificada, educação moral e cívica e companhia limitada; a outra metade tinha mínimos profissionalizantes. Este esquitejamento não está previsto, nem é permitido no texto original da LDB, muito menos na recente Lei nº 11.741/2008.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA ATUAL LDB

A atual LDB (isto é, o texto original e a reforma de julho de 2008) situa a educação profissional e tecnológica na confluência de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, que, no art. 247 da Constituição, está consignado como direito à profissionalização.

Educação profissional é essencialmente um trabalho educativo e cumpre a função de garantir o direito do cidadão à educação, uma educação que

o conduza ao mercado de trabalho, não da forma em que está, mas um mercado de trabalho em constante mudança. Por isso, é fundamental a articulação entre trabalho, ciência e tecnologia. Trata-se de garantir que o cidadão se insira no mercado de trabalho em condições de modificá-lo, de acompanhar as mudanças em condições de se atualizar e desenvolver uma aprendizagem permanente.

Nessa confluência de direitos do cidadão, ressaltam três fundamentos essenciais para a educação profissional:

- o compromisso com a capacidade de aprender e, ao aprender, aprender a aprender, para continuar aprendendo, com crescentes graus de autonomia intelectual em relação aos objetos do saber;
- o permanente desenvolvimento do pensamento crítico, o que é mencionado no art. 36 da LDB, e da capacidade de adaptar-se com flexibilidade às novas condições das ocupações e às exigências posteriores de aperfeiçoamento e de especialização (o que significa que educação profissional não é treinamento operacional, mas desenvolvimento de competências para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores);
- atividades de ensino avaliadas pelos resultados, em termos de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e de constituição de competências profissionais (por isso, as diretrizes afirmam o perfil profissional de conclusão como compromisso ético das instituições de educação profissional e tecnológica para com seus clientes: alunos, trabalhadores, empregadores e toda a comunidade). É preciso trabalhar nessa tríplice dimensão. O compromisso não é apenas com o aluno candidato a emprego ou com o trabalhador, mas se estende ao empregador daquele aluno e a toda a comunidade que se beneficia com o trabalho desse profissional.

NOVO PARADIGMA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR EIXOS TECNOLÓGICOS

Há uma mudança de paradigma na organização curricular da educação profissional, já contemplada no Catálogo de Cursos de Educação

Profissional Tecnológica, três anos atrás, e que agora está sendo aplicada ao Catálogo de Cursos Técnicos de Nível Médio.

No paradigma anterior, a estrutura curricular era organizada a partir de matérias previamente definidas como mínimos curriculares profissionalizantes pelo antigo Conselho Federal de Educação (CFE). A partir do Parecer CFE nº 45/1972, que definia os mínimos curriculares, bastava buscar os profissionais, e o plano de curso estava praticamente definido. Agora, o currículo deve ser assumido como meio estratégico para que o cidadão possa desenvolver competências profissionais que lhe possibilitem mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores, e adquirir autonomia intelectual em relação ao objeto do saber e ao próprio trabalho que desenvolve.

O compromisso ético da escola ancora-se no perfil profissional de conclusão, que deve ser claramente definido, ter identidade própria e reconhecida utilidade no mundo do trabalho e na sociedade em desenvolvimento. Portanto, quanto maior clareza a escola tiver na definição do seu currículo, melhor será o curso.

O novo paradigma exigirá que a escola procure pesquisar a realidade do mundo do trabalho em relação ao curso que pretende desenvolver junto a trabalhadores, empregadores, cientistas, que verifique qual vem sendo a evolução dessa ocupação, dessa área, daquilo que está sendo objeto de planejamento da escola. Além de pesquisar o mundo do trabalho atual, será necessário que a escola busque meios para prever como essa realidade, para a qual está formando cidadãos e profissionais, será no futuro. A organização curricular tem de estar comprometida com resultados, o que exige da escola maior intencionalidade em suas pesquisas e propostas curriculares. Não basta construir a proposta curricular com base na experiência antiga da escola ou de seus docentes; será preciso construí-la conforme uma visão da realidade, uma visão prospectiva da realidade.

A duração do curso fica, portanto, vinculada ao perfil profissional de conclusão e ao compromisso ético da escola para com o desenvolvimento de competências e aptidões para a vida produtiva e social. O CNE

definiu apenas uma carga horária mínima, embora se saiba que muitas vezes o mínimo vira máximo, por se considerar que o máximo possa prejudicar o ingresso do aluno no mercado de trabalho. Isso só ocorrerá se esse máximo for malfeito. Quando bem feito, beneficiará os alunos ao propiciar-lhes as competências necessárias para atuar num mundo em constante e permanente mudança.

A instituição de educação profissional e tecnológica deve assumir-se como centro de referência tecnológica, tanto em relação ao eixo tecnológico de conhecimento no qual atua, quanto para a região onde está situada e onde atuam os seus formandos. Precisa ser um centro de referência tecnológica para seus alunos, para os trabalhadores, para os empregadores, para os estudiosos e pesquisadores da área etc.

Nesse contexto, quais são os critérios para o planejamento, a estruturação e a organização de cursos e currículos? Vou mencionar alguns dos critérios centrais.

- O atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade. Portanto, não se trata de atender exclusivamente ao mercado.
- A conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e suas reais condições de viabilização. Teoricamente, todas as escolas do Brasil podem oferecer todos os cursos de educação profissional técnica de nível médio. Existe demanda? Há disponibilidade de professores? A escola dispõe de equipamentos? Tem instalações adequadas? Dispõe de recursos tecnológicos? Tem efetivamente condições de oferecer esse curso? Se não tem condições, vale a máxima portuguesa: “Quem não tem competência não se estabelece”.
- A definição do perfil de conclusão de cada curso, com identidade própria, estabelecida em função das demandas identificadas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentado do país. É esse perfil que define a identidade do curso. Estive discutindo com o Conselho Estadual de Educação de Rondônia, em Porto Velho. O estado está mudando, virou um

canteiro de obras com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), e o pessoal estava fazendo o levantamento dos perfis e do volume de profissionais que deveriam ser formados nos próximos cinco anos. É claro que as instituições de educação profissional de Rondônia, e até do Acre e Amazonas, deve considerar isso. Planos e políticas de desenvolvimento da região devem ser considerados como critérios para planejamento e organização de cursos e currículos.

- A organização curricular por áreas profissionais ou por eixos tecnológicos, em função da estrutura socioocupacional e tecnológica. Esta organização deve estar em consonância com o perfil profissional de conclusão: é o perfil que define a identidade do curso, é o perfil que caracteriza o compromisso ético da escola com seus alunos e com a sociedade. A organização pode ser estruturada de maneira modular, por etapas, com terminalidade intermediária, com certificado de qualificação profissional ou capacitação profissional, de acordo com o Decreto nº 5.154. A LDB incorporou a formação inicial ou qualificação profissional, mas eu voltaria a utilizar o termo “qualificação profissional” para o trabalho, que não deveria ter sido abandonado. Tal organização curricular deve propor itinerários formativos que conduzam e propiciem o desenvolvimento de itinerários de formação dos alunos e dos trabalhadores. Deve caracterizar a formação específica do profissional voltada para o desenvolvimento, a aplicação e a difusão de tecnologias, não apenas para a aplicação de tecnologias, de forma a desenvolver competências profissionais sintonizadas com o respectivo setor produtivo.

Na legislação atual, as opções disponíveis para a articulação da educação profissional técnica com o ensino médio são:

- educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio na modalidade de ensino regular;
- educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio na modalidade de EJA (Proeja);

- educação profissional técnica de nível médio concomitante ao ensino médio;
- educação profissional técnica de nível médio desenvolvida de forma concomitante ao ensino médio, com projetos pedagógicos unificados;
- educação profissional técnica de nível médio oferecida de forma subsequente ao ensino médio.

No caso da educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio na modalidade de ensino regular, exige-se a ampliação da carga horária total do curso. Portanto, as 2.400 horas do ensino médio são destinadas à formação geral do educando – etapa de consolidação da educação básica, formação básica do cidadão – para o mundo do trabalho. A formação específica, mesmo integrada, é complementar. Então, foram definidos mínimos de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, dependendo da área profissional, de acordo com os eixos tecnológicos do Catálogo de Cursos Técnicos de Nível Médio – que mantém a mesma carga horária das antigas áreas, porque representou certo agrupamento de áreas profissionais, segundo eixos estruturantes de conhecimentos tecnológicos.

Lembro que, logo depois da edição do Decreto nº 5.154, o Parecer nº 39/2004 do CNE ressaltou não haver aproveitamento de estudos do ensino médio para a educação profissional. O ensino médio é condição: a educação profissional assenta-se sobre uma sólida base de educação geral, portanto não há possibilidade de aproveitamento de estudos. Ressalto isso porque o Decreto nº 2.208, ao interpretar a LDB com a “boca torta do cachimbo” da Lei nº 5.692, permitia aproveitamento de 25% da educação geral. Mas a Lei nº 5.692 falava em 50% e 50%, e erroneamente o Decreto nº 2.208 transformou essa equação em 75% e 25%. Tal aproveitamento de 25% da educação geral na formação profissional acabou por gerar algumas distorções absurdas. Por exemplo, como 25% de 2.400 dá 600 horas, teve gente fazendo curso de técnico em contabilidade de 800 horas, aproveitando 600 horas do ensino médio e 200 horas de contabilidade. Isso provocou uma reação imediata do Conselho Federal de

Contabilidade para não registrar esse técnico, pois ele não seria técnico em contabilidade. O aproveitamento de estudos, nesse caso, era, na realidade, meramente burocrático.

No caso do ensino médio integrado de fato, não “de mentirinha”, em que os professores trabalham o projeto articuladamente, de maneira integrada, pode haver – vejam bem, pode haver – economia de carga horária. Por exemplo, o aluno de um curso técnico em ótica deve aprender Optometria, refração de lentes para aprender a surfacagem de lentes: na educação geral, em Física, aprende-se refração de lentes. Esta parte do conteúdo pode ser trabalhada de maneira integrada: em vez de 200 horas de ótica geométrica em Física e 200 em Optometria, posso trabalhar esses conteúdos em 300 horas. Mas isso depende do projeto pedagógico.

No caso do Proeja, a educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio na modalidade EJA, a carga horária mínima para a formação geral é de 1.200 horas e para a formação profissional integrada, a carga mínima é de 800, 1.000 ou 1.200 horas.

Na educação profissional técnica de nível médio concomitante ao ensino médio, prevê-se o aproveitamento de oportunidades educacionais disponíveis, seja na mesma instituição de ensino, seja em instituições de ensino distintas. É interessante observar que tanto o Decreto nº 5.154 quanto a nova Lei nº 11.741 incorporaram essa forma – até para que muita gente que faz o integrado “de mentirinha” possa fazer o concomitante no mesmo estabelecimento de ensino, de modo efetivo. Se for concomitante, não existe economia de carga horária.

No caso da forma concomitante a projetos pedagógicos unificados, isto é, desenvolvidos em regime de intercomplementaridade entre duas escolas, lembro que o Senai e o Sesi têm um projeto de intercomplementaridade, no qual o Sesi responde pela educação geral, e o Senai, pela educação profissional.

Por fim, o antigo curso sequencial do Decreto nº 2.208, ou educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente, tem como pré-requisito o ensino médio e, dependendo da área profissional, deve ter carga horária mínima de 800, 1.000 ou 1.200 horas de educação profissional.

ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS

Para a organização da educação profissional por competências, na perspectiva definida pelo CNE, é preciso trilhar alguns passos.

O primeiro passo é a definição do projeto pedagógico da escola, de acordo com os artigos 12 e 13 da LDB, o institucional e o da Unidade de Ensino: qual é o negócio da escola, qual é a sua proposta, quais são os objetivos, qual é a sua missão.

O segundo passo é a definição do perfil profissional de conclusão do curso técnico que pretende oferecer por itinerários formativos, no contexto das diferentes áreas profissionais, dos diferentes eixos tecnológicos.

O terceiro passo, apesar de incluído no segundo, é a clareza na definição das competências profissionais a serem desenvolvidas pelos alunos até o final do curso.

Como competência é a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e valores, o quarto passo é a identificação de conhecimentos, habilidades e valores (atitudes e emoções) devem ser trabalhados pela escola para desenvolver aquelas competências profissionais e dar conta daquele perfil profissional, nos termos do projeto pedagógico da escola.

Somente no quinto passo é que a escola vai partir para a organização curricular, incluindo o estágio supervisionado, eventual trabalho de conclusão de curso – que pode ser por disciplina, projeto, núcleo temático etc., desde que o resultado da aprendizagem assim o recomende. Uma das linhas mestras da LDB é subordinar as atividades de ensino aos resultados da aprendizagem, como reza o art. 23, nos Dispositivos Gerais:

A educação poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência ou em outros critérios, ou por diversas formas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Outra linha mestra é o projeto pedagógico como expressão da autonomia da escola.

O sexto passo é a definição de critérios e procedimentos para a avaliação da aprendizagem e a constituição de competências profissionais ao longo do curso – inclusive para avaliar competências de quem já é trabalhador, já desenvolveu estas competências e pode aproveitá-las para a continuidade de estudos. Qual é o critério para esse aproveitamento? O critério é o plano de curso da escola (Parecer nº 40 do CNE), que vai permitir avaliar se a competência já adquirida corresponde àquela que se desenvolveria no curso. Se não corresponder, não é possível o aproveitamento. Por exemplo: tenho trinta anos de experiência em hospital e quero aproveitar no curso de técnico de enfermagem, mas tenho trinta anos de experiência em apenas um setor e nunca entrei no centro cirúrgico e não atuei em pronto-socorro; portanto, não vou aproveitar minha experiência em todas as técnicas básicas de enfermagem, mas somente naquelas em que desenvolvi as competências – e, mesmo assim, mediante avaliação, pois competência não é só saber fazer, mas saber por que se está fazendo de uma maneira, e não de outra.

A identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal devidamente habilitado para implantar o curso pretendido constitui o sétimo passo.

Por fim, o oitavo passo: a elaboração do plano ou projeto pedagógico do curso, encaminhando-o à apreciação dos órgãos educacionais competentes. O plano tem de ser um efetivo instrumento de trabalho da escola, e não um documento para ser aprovado pelo Conselho, pela Secretaria de Educação, pelo MEC. Em todo caso, não se deve começar pelo oitavo passo. Esse lembrete tem a ver com o fato de que, no paradigma antigo da Lei nº 5.692, começava-se pelo plano. Aliás, começava-se pela consulta ao parecer do Conselho Federal de Educação.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, aprovado pela Resolução nº 3/2008, da Câmara de Educação Básica do CNE, trabalha com eixos tecnológicos, isto é, a linha central da estruturação do curso é o eixo tecnológico, definida por uma matriz tecnológica que dá a direção ao projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentação. O eixo tecnológico orienta a definição dos componentes essenciais e complementares do currículo, expressa a trajetória do itinerário formativo, direciona a ação educativa e estabelece as exigências pedagógicas.

EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO

Comentarista: *Dante Moura*³⁹

Considero muito relevantes as discussões que estamos realizando. Às vezes nos preocupamos com os pensamentos divergentes, mas este é o momento para evidenciar realmente de que ensino médio integrado estamos falando, como pensamos o ensino médio integrado a partir do lugar em que estamos, de nossa trajetória de vida, de nossa formação e de nossa compreensão de sociedade, de mundo e de educação. Este é o momento de evidenciar essas questões, para depois buscar as sínteses possíveis.

Pensei inicialmente em fazer meu comentário dialogando com a palavra do prof. Cordão. Mas, na perspectiva de evidenciar diferentes olhares sobre o mesmo objeto, que é o ensino médio, e o ensino médio integrado, tentarei pontuar algumas concepções distintas, ainda que não explicitadas diretamente, mas que, na minha leitura, emergiram nas discussões.

Ao longo da história da sociedade brasileira existiram e continuam a existir tensões entre basicamente duas concepções de educação: Uma, de educação igualitária, como direito de todos, para todos, independentemente do local que cada grupo ocupa na sociedade; a outra concepção, de educação diferenciada, aquela que é destinada (permitida) aos que ocupam uma posição menos privilegiada na escala socioeconômica, quase como proposta de alívio à pobreza, para que esses sujeitos possam ser funcionais para o sistema. Há ainda uma terceira concepção, decorrente da segunda, que é a de educação como prestação de serviços, para os que podem pagar, algo que se fortaleceu muito ao longo dos últimos anos, principalmente a partir da segunda metade do século passado. Então, os discursos se movem e os conflitos se movem em torno dessas três grandes perspectivas que se imbricam: ora alguém diz algo que fortalece uma dessas perspectivas, ora se afirmam posições que fortalecem outra, o que

³⁹ Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (Ifect-RN) e pesquisador em educação, com ênfase no campo da educação profissional.

é próprio do contraditório da sociedade e de nós, sujeitos pertencentes a essa sociedade.

A educação é, historicamente, funcional quanto ao modelo de desenvolvimento econômico do país. Vou traçar uma retrospectiva muito rápida de como tem sido a relação entre a educação básica e a educação profissional na sociedade brasileira.

Do ponto de vista institucional, a educação profissional não existia nos primeiros séculos, até porque, em diversos ciclos, uma economia eminentemente agrícola ou mineradora demandava preponderantemente o trabalho braçal. Como o sistema econômico não exigia maior capacitação nos diversos campos profissionais, não havia grandes preocupações com a educação das classes trabalhadoras: índios e escravos. As raízes da educação profissional, nesse tempo, estavam nas corporações de ofício, cujo conhecimento e domínio sobre o ofício era transmitido de um para outro, na relação mestre-aprendiz.

A institucionalização do que hoje chamamos de educação profissional surgiu de forma mais clara no século XIX, na chegada da família real ao Brasil, quando começaram a ser criados os colégios das fábricas, cujo primeiro registro data de 1809. Seu sentido era fundamentalmente o de amparar crianças órfãs e abandonadas, possibilitando instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial, para que não engrossassem os contingentes da marginalidade. Isso mudou na virada do século, quando o incipiente processo de industrialização do país passou a requerer do Estado uma posição com relação à formação profissional para determinadas atividades industriais. Nesse contexto, em 1906, quando Nilo Peçanha era governador do Rio de Janeiro, surgiram algumas escolas com esse caráter, ainda destinadas aos pobres e humildes. Em 1909, já como presidente da República, criou as 19 escolas de aprendizes artífices, das quais dez começaram a funcionar em 1910 (e hoje são escolas técnicas, agrotécnicas, os Cefet). Embora o caráter assistencialista permaneça, a finalidade mudou um pouco estas escolas passaram a ter uma função mais clara na economia: atender à demanda por trabalho operário da indústria nascente. Nos anos 1930 e 1940, o Brasil passou por um grande processo de industrialização. Na década de 1940, criou-se o Senai e logo depois o Senac, origem ao atual Sistema S, que hoje integra cerca de 11 instituições.

Uma marca desse processo é a separação entre a educação de caráter mais propedêutico e a formação profissional. A primeira, destina-se a um grupo restrito da população, os filhos das classes dirigentes, que entram no processo de escolarização com a meta de chegar à educação superior e se formam dessa maneira para perpetuarem aquelas classes. A segunda, destinada aos demais, é um tipo de formação profissional voltada a alimentar o grande conjunto de operários. Esta separação é fruto da cultura escravocrata da sociedade brasileira, da desvalorização do trabalho manual e da supervalorização do trabalho intelectual.

Na efervescência dos anos 1940, começaram a surgir possibilidades de migrar de um tipo de educação para a outra, por meio de mecanismos de equivalência, embora não plena. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 conferiu, pela primeira vez, essa equivalência plena do ponto de vista formal: quem terminasse a vertente profissionalizante da educação básica poderia prestar exame de acesso ao ensino superior. Mesmo assim, a dualidade permaneceu do ponto de vista concreto: durante toda a trajetória do estudante, um currículo era voltado para o ensino superior e o outro, para a formação profissional. Portanto, se havia possibilidade legal de acesso dos egressos de cursos profissionalizantes ao ensino superior, na prática isso não se realizava.

Em 1971, a reforma da LDB tornou o ensino de 2º grau profissionalizante obrigatório para todos, mas isso ocorreu numa perspectiva de empobrecimento do currículo, porque os conteúdos da formação propedêutica foram “encolhidos”, conteúdos que sempre foram e continuam a ser os exigidos como parâmetro de acesso ao ensino superior. Em seu lugar, foram inseridos mais de 50% de conteúdos específicos da formação profissional. É claro que os extratos de maior poder econômico não se submeteram a tal currículo e permaneceram no ensino médio de caráter propedêutico, que leva à universidade; e as classes populares, mais uma vez, continuaram afastadas desse caminho.

Na supervalorização do conhecimento intelectual em detrimento do trabalho manual reside uma questão crucial: nem um modelo, nem outro correspondem à educação que se busca para a população brasileira. Não interessa à população brasileira, ao desenvolvimento social e econômico

do país, a educação de caráter eminentemente propedêutico, porque o trabalho produz conhecimento. O trabalho tem evidentemente uma dimensão manual, mas é também categoria ontológica, de relação primeira entre o ser humano e a natureza. Se determinados extratos da nossa população são educados e formados longe dessa perspectiva, é difícil que compreendam o significado do trabalho para sociedade. Por outro lado, se outros segmentos da sociedade brasileira são educados de maneira a perpetuar a visão de que a eles compete o trabalho manual, também eles não poderão avançar no que diz respeito ao conjunto de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade; portanto, não terão domínio efetivo, científico, sobre o conteúdo de seu trabalho, nem poderão mudar as suas condições de vida.

O ensino médio integrado que discutimos é este que busca a formação integral com base em trabalho, ciência e tecnologia, e cultura como eixos estruturantes – mas deve-se compreender que o trabalho é que produz conhecimento. Este, quando validado e elevado à categoria de conhecimento científico pela sociedade, é transposto para outros espaços e é a força produtiva que movimenta a sociedade. É necessário que todos os seres humanos tenham acesso a esse conhecimento, na perspectiva de construir uma sociedade diferente da atual.

Nosso horizonte é o de uma sociedade futura na qual todos tenham acesso à última etapa da educação básica, o ensino médio, e que este seja significativo para a vida como um todo. Assim, todos se formarão como sujeitos autônomos, com bases nos conhecimentos científicos e tecnológicos, em relação à cultura em que estão inseridos. Com essa formação e em função de suas condições de vida e de seus interesses, poderão ou não ir para o ensino superior. Todos, entretanto, teriam condições de fazê-lo. Sabemos que, mesmo que algum dia o acesso ao ensino superior venha a ser universalizado, a sociedade não disporá de ocupações e postos de trabalho que exijam, no fazer mesmo do trabalho, formação de nível superior. Aqueles que não forem para o ensino superior poderão viver com dignidade e, com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos sobre a sociedade, poderão ter autonomia em sua participação política, social, cultural. Os conhecimentos e a dignidade, portanto, devem ser para todos.

É Claro que, para viver com dignidade, também é necessário que a sociedade mude, e reconheça as profissões técnicas. Na sociedade brasileira, e na América Latina, as disparidades remuneratórias entre os níveis de formação e as ocupações são absurdas. Nos países de capitalismo avançado, principalmente os europeus, a diferença entre o salário mais baixo (do operário que, às vezes, não concluiu a educação básica) e o do profissional de nível superior é de três a quatro vezes. É necessário avançar não apenas no campo da educação, porque a educação se inter-relaciona, faz parte de um grande sistema e só avançará se a sociedade como um todo avançar.

Como avançar nessa direção? Ainda hoje vivemos uma dualidade estrutural e, como menciona Frigotto, há uma travessia a ser feita para construir o ensino médio que se baseie na relação entre trabalho ciência, tecnologia e cultura, sem que obrigatoriamente resulte numa formação profissional *stricto sensu* mas que permita aos cidadãos o domínio dos conhecimentos relativos aos processos produtivos das profissões contemporâneas. O ensino médio integrado à educação profissional é o caminho para essa travessia, porque sua concepção carrega o trabalho como princípio educativo, a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura, e também a integração à formação profissional.

As pessoas que têm discutido esse tema nos últimos anos em momento algum defenderam a universalização do ensino médio integrado à educação profissional *stricto sensu*; defendem, sim, uma base unitária para todo o ensino médio, uma base que possibilite a todos a compreensão integrada das relações entre trabalho, ciência e tecnologia, e cultura. Defendem também a oferta de ensino médio integrado, em que a educação profissional (em senso estrito) seja significativa para cada estado, cada região, e que seja uma política pública. Esta política pública de ensino médio integrado à educação profissional visará alcançar dois grandes grupos: os adolescentes que vêm de uma trajetória chamada “regular” (conceito que considero impróprio, porque indica que as demais modalidades sejam “irregulares”) e o público da EJA. Deve ser a mesma concepção da integração entre ensino médio e educação profissional, mas que considere diferencialmente o processo pelo qual os adultos aprendem e o processo de crianças e adolescentes, que são

diferentes. É preciso ter clareza acerca disso e tornar efetivos o ensino e a aprendizagem para esses públicos.

É preciso assumir o ensino médio integrado como política pública do Estado brasileiro, no entanto não é fácil transformar uma ideia em política pública. Para que se possa caminhar rumo a essa transformação, a primeira dimensão a considerar é a abrangência nacional, isto é, o Estado brasileiro como um todo. Se não for assim, não se consolidará como política pública. O segundo aspecto é o fato de que hoje os sistemas estaduais e municipais é que têm capacidade e função constitucional de universalizar a educação básica. Portanto, é aí que deve concentrar-se o esforço do Estado brasileiro.

Contrariamente a minha afirmação anterior, poucos estados e municípios têm condições para, de fato, implantar ou ampliar o ensino médio integrado para adolescentes e na modalidade EJA. Há algumas exceções: o Estado do Paraná tomou a decisão, e vem adotando o ensino médio integrado como política pública; o Estado de Santa Catarina também está conquistando avanços significativos; aqui foi relatada a experiência de Tocantins. No Brasil, como um todo, há experiências, mas experiência não é política pública.

A rede federal desempenha papel importante mas, por mais que sua oferta seja ampliada, na minha visão, ela jamais terá a possibilidade de ser significativa, do ponto de vista quantitativo, na matriz educacional brasileira. Ela é (e deve ser) um espaço privilegiado de desenvolvimento curricular, de interação com redes estaduais e municipais; mas essa política pública efetivamente vai acontecer em termos quantitativos nas redes estaduais de educação até mesmo em função do que determina a Constituição Federal.

Há outras seis dimensões imprescindíveis para a institucionalização de uma política pública para o ensino médio integrado: concepções, princípios e fundamentos; projeto político-pedagógico; regime de mútua cooperação entre as esferas públicas e com outros setores da sociedade; financiamento; quadro próprio e formação inicial e continuada de professores; infraestrutura física adequada. Sem que estas dimensões sejam discutidas, estudadas em profundidade, e garantidas, será difícil ou impossível que o ensino médio integrado se torne política pública.

Gostaria de apontar alguns problemas relativos a tais dimensões.

Concepções, princípios e fundamentos: Aproveito para dialogar mais diretamente com a exposição do prof. Cordão, porque ele partiu do projeto político-pedagógico. Entendo que, previamente ao projeto político-pedagógico, vem a concepção de ensino médio integrado da sociedade brasileira. Não a minha, a de Sandra, a do prof. Cordão, a do prof. Jarbas: qual é a concepção que a sociedade brasileira tem do ensino médio integrado à educação profissional? Precisamos destas concepções, princípios e fundamentos para nos orientar. O primeiro problema é: o prof. Saviani afirma que não temos um sistema nacional de ensino no Brasil e aponta dificuldades para a constituição deste sistema, partindo do fato de que a sociedade é cindida em classes, portanto, os interesses das classes são diferentes. Se um sistema representa uma articulação de partes em torno de uma concepção comum, como ter um objetivo comum, quando os interesses são muito distintos? Essa dificuldade, que se refletiu muito claramente nas discussões deste *workshop*, é um elemento a ser levado em consideração.

O projeto político-pedagógico é outra dimensão, sobre a qual o prof. Cordão já falou profundamente. Portanto, não vou falar diretamente dele, mas apenas propor algumas ligações com as outras dimensões.

O regime de mútua cooperação entre as esferas públicas e com outros setores da sociedade é a terceira dimensão, sobre a qual já se falou aqui. Mas quero insistir um pouco no tema, para ver se há consenso entre nós. É clara a necessidade de articulação e cooperação dentro do próprio Ministério da Educação, para que um regime de cooperação efetivo se dê também com os estados e municípios, numa perspectiva não hierárquica. Para isso, é necessária a maior horizontalização das discussões, bem como a articulação com políticas setoriais da esfera de atuação de outros ministérios, como os do Trabalho, da Ciência e Tecnologia, da Saúde (que tem várias ações no campo da educação e da formação profissional), e outros. Esta cooperação também precisa avançar muito entre as universidades, principalmente as públicas, a rede federal de educação profissional e tecnológica e as redes estaduais e municipais – até para maximizar o uso dos espaços, dos profissionais.

É dessa cooperação mais horizontal que vai resultar a construção do campo de conhecimento do ensino médio integrado, que não está dado nem está sendo construído de forma sistemática. A cooperação ajudará na construção do projeto político-pedagógico, na definição dos cursos adequados para cada município e cada escola, porque essa interação levará ao desenvolvimento de estudos sobre viabilidade social, econômica e cultural dos cursos em cada lugar.

Financiamento é outra dimensão fundamental, mas não vou abordá-la porque já foi amplamente discutida por nós.

Quadro próprio e formação inicial e continuada de professores: é possível ter projeto político-pedagógico que atenda àqueles elementos que o prof. Cordão ressaltou, sem que a escola disponha de um quadro próprio de professores, com formação adequada? Acho difícil. Não conheço experiências que tenham avançado na educação sem que houvesse um quadro próprio de professores formados adequadamente para aquele campo em que se está atuando. Nessa dimensão, uma das dificuldades é a falta de consensos mínimos em torno tanto do que deve ser o ensino médio integrado, quanto do que deve ser a formação de professores no campo da educação profissional. Essa dificuldade precisa ser explicitada para que possa ser analisada.

Outra dificuldade, que não se restringe ao ensino médio integrado, mas abrange a educação básica como um todo, é a formação dos professores que estão em exercício e daqueles que estão sendo formados, pois esta é insuficiente para que atuem num ensino médio integrado com as características que estamos discutindo, com essa projeção de futuro. Além disso, é pouco provável que a discussão tenha êxito na universidade brasileira, pois ela tem dificuldade de incorporar esses temas às licenciaturas. A formação de professores para o campo específico da educação profissional sempre foi aligeirada e, como prevê a Resolução CNE nº 2/1997, tem um caráter de complementação pedagógica.

Não quero, com isso, negar a importância da universidade; ao contrário, é fundamental para o estágio de desenvolvimento, inclusive o tecnológico, alcançado pela sociedade brasileira. Mas ela tem suas dificuldades, como

toda instituição, e este é um campo no qual é necessário avançar; para tanto, a crítica é importante e deve ser feita.

Vou dar um exemplo bem específico: a formação de professores para o Proeja – o ensino médio integrado na modalidade educação de jovens e adultos – teve suas primeiras iniciativas na rede federal de educação profissional e tecnológica, cujas instituições não são universidades, apesar de oferecerem ensino superior. Sem dúvida, a rede federal é um espaço inequívoco, mas é fundamental o envolvimento das universidades nessa formação, nesse processo de cooperação mútua entre os diferentes entes envolvidos. No campo do Proeja, estamos enfrentando muitas dificuldades.

A concepção do Proeja é avançada por atender a uma demanda efetiva e possibilitar à população jovem e adulta que não pode concluir a educação básica voltar para concluí-la, juntamente com uma formação técnica de qualidade, no caso do ensino médio. Isso representa um valor agregado, com grande potencial de mudança nas condições de vida desse contingente da população brasileira. Mesmo assim, a pressa com que se exigiu que as instituições atuassem nesse campo (no início, aquelas da rede federal) pode estar causando danos irreparáveis na construção do Proeja. Um dos grandes problemas é a formação de professores. Como foi exigida uma ação imediata da rede federal, e ela deu esta resposta sem uma reflexão interna, o que vem acontecendo? Professores que historicamente trabalhavam no ensino médio ou na educação profissional voltada para adolescentes, de um momento para outro, são transformados em professores para trabalhar com jovens e adultos sem uma formação adequada. É um ponto crucial que sublinho para destacar a importância da formação de professores. O outro ponto inter-relacionado é o currículo do Proeja. Nos Cefets, em função da pressa, e de forma semelhante ao que ocorreu no caso dos professores, fez-se para o Proeja uma transposição linear do currículo do ensino médio integrado, que ainda não está consolidado, oferecido aos adolescentes – transposição feita em escala reduzida, porque a carga horária é significativamente menor no Proeja. A forma apressada de atuar para atender a uma demanda recorrente da população seguramente está causando danos que talvez comprometam

a possibilidade de o Proeja transformar-se em política pública. Fiz um estudo sobre a situação do Proeja, utilizando uma base de dados da rede federal, e encontrei turmas que começaram com 30 alunos, no segundo semestre de 2006, e que, neste segundo semestre de 2008, tinham apenas um ou dois alunos, além de turmas que foram extintas. Ressalto que não considero que o conceito de evasão seja adequado para jovens e adultos que voltam à escola e novamente são expulsos, por inadequação da escola ou por problemas da própria condição de vida.

Isso reforça o valor das dimensões que estou apontando: do projeto político-pedagógico, do quadro de professores com formação adequada, do financiamento e da infraestrutura, dimensão esta que decorre das anteriores. Não se pode desenvolver o ensino médio integrado com uma infraestrutura que anteriormente não atendia à educação profissional como parte da função da escola.

Finalmente, destaco que a situação é preocupante, o que reforça a necessidade de consolidar uma concepção, construir um projeto político-pedagógico, dispor de quadro qualificado de professores e de uma política adequada para a sua formação, de garantir financiamento e infraestrutura, em movimentos rumo à institucionalização do ensino médio integrado como política educacional pública.

EM DEBATE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO GERAL

JOSÉ ANTÔNIO KÜLLER (especialista em currículo) – A questão refere-se à sequência de passos para a organização curricular, que começa pelo perfil profissional de conclusão. Quando se fala em perfil profissional, geralmente se entende um perfil ligado a alguma ocupação ou profissão definida. Não sei se isso se aplica ao ensino médio integrado. No ensino médio integrado à educação profissional, a ideia da profissão talvez seja mais interessante. Lembro o trabalho do Amin e seu relato sobre a experiência de Santa Catarina, da escola que escolheu o curso de Técnico de hotelaria. Na realidade, o currículo era de turismo, por ser muito mais abrangente. A mim, pareceu muito mais adequado àquela cidade que o curso técnico fosse de turismo, dessa forma, mais abrangente, por

possibilitar a circulação dos egressos por todas as áreas de turismo lá existentes e permitir vida útil mais abrangente para aquele currículo, sem necessariamente se especializar em uma ocupação. Até que ponto o perfil está vinculado ao profissional?

FRANCISCO CORDÃO (CEB/CNE) – Concordo com o Küller e talvez devesse ter usado simplesmente perfil de conclusão, sem a ênfase no profissional. Deixar mais amplo, incluindo o profissional.

JARBAS NOVELINO BARATO (especialista em formação docente) – Queria fazer alguns reparos ou perguntas com relação às duas exposições. Primeiro reparo: Cordão, como a maioria, continua trabalhando a dicotomia entre conhecimentos e habilidades e, de certa maneira, continua colocando habilidade subordinada a uma categoria chamada conhecimento. Essa é uma visão epistemológica predominante, cartesiana. Sugiro ao Cordão tentar rediscutir o conteúdo do saber na educação para romper essa subordinação da habilidade ao conhecimento, e para que habilidade deixe de ser vista como algo que não é conhecimento.

Fiquei perturbado com alguns comentários sobre o ensino médio subsequente e o Proeja em termos de oportunidades de educação de adultos. O subsequente requer que a pessoa já tenha concluído o ensino médio; em algumas situações de vida, essa exigência cria uma barreira para o jovem e o adulto trabalhador. Ele só poderá fazer a educação profissional se tiver concluído o ensino médio. Fala-se em itinerário profissional. Uma parte do itinerário profissional está ligada à biografia do trabalhador e às possibilidades que ele tem de se educar. Se a legislação não for flexível, trabalhadores experientes ficarão privados de possibilidades educacionais, pois precisarão passar antes por um cartório, em vez de ter sua experiência de vida levada em conta. É muito bom fazer exigências em nome da integração, mas, ao mesmo tempo, estas exigências desconhecem as condições concretas de vida do trabalhador.

Lembro-me de um parecer famoso, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. A matéria relatava um pedido de trabalhadores de Limeira, alunos do antigo curso supletivo, que trabalhavam por turnos. O sindicato propôs um curso supletivo sem horário definido, possibilitando assim que

os trabalhadores pudessem estudar apesar das mudanças mensais em seu horário. O Conselho Estadual de Educação, a princípio, não aceitou a proposta de horário flexível. A matéria só acabou sendo examinada à luz dos interesses dos trabalhadores graças ao esforço de um dos conselheiros, o prof. Amin Aur, aqui presente.

Tenho ojeriza pela palavra (e pelo conceito de) competência, mas não vou discutir isso. Em casos de reconhecimento de competência para quem já trabalhou anos e anos (como no mencionado exemplo do hospital), fala-se da possibilidade de avaliação da competência, do domínio de técnicas. Mas o processo avaliativo acaba se concentrando em algo que chamam de conhecimento; e o candidato acaba tendo de fazer uma prova tradicional, pouco importando sua capacidade de executar técnicas básicas de enfermagem. Dizem que ele sabe fazer, mas não tem conhecimento. A interpretação é esta porque a avaliação não é bem feita, pois, na realidade, técnica é saber fazer, e neste saber fazer está embutido o entendimento (o conhecimento) do fazer. O que acontece é que muita gente que tem o domínio completo da técnica é incapaz de fazer discurso sobre ela. Essa circunstância que não significa falta de domínio do conhecimento, mas apenas ausência de um discurso elaborado sobre o próprio fazer-saber.

Tudo isto está ligado a uma questão de entendimento epistemológico, de fundamentação do que é “saber”. Isso me preocupa um pouco porque é uma maneira de, mais uma vez, castigar o trabalhador. Por exemplo, ele sabe aplicar injeção endovenosa, mas não sabe explicar o porquê em três linhas, de acordo com determinado padrão de avaliação. Apesar disso, prefiro tomar injeção com ele do que com quem sabe explicar, mas não tem qualquer domínio da aplicação. A questão epistemológica acaba referendando determinado tipo de consideração dos educadores – que influenciam políticas públicas com boas intenções, mas que ignoram o saber que o trabalhador já tem.

Dante, numa passagem, fez breve consideração sobre as corporações no Brasil e pareceu-me que as deixou como algo marginal, não institucional, sem grande valor formativo. Acho que isso é um equívoco do ponto de vista da história da educação profissional. Mais que isso, ignorar as corporações reforça, recuperando velhas categorias da Sociologia do Trabalho, visões

que valorizam mais o trabalho morto que o trabalho vivo. O que aconteceu com as corporações e com sua proibição no Brasil, assim como o tratamento preconceituoso que se deu a elas, são questões importantes para se pensar, na história da formação profissional em nosso país.

Finalmente, com relação à fala do Dante, parece que há resquícios de corporativismo no Cefet em relação ao Proeja. Sobre a evasão no Proeja, o que fica evidenciado é que há o fenômeno, mas não ficou claro por que ele ocorre. Não creio que seja porque são adultos e porque seja Proeja. Mas seria salutar se conhecêssemos os motivos. Numa experiência que tive oportunidade de acompanhar, uma das causas da evasão em cursos de formação profissional de adultos era a qualidade da educação oferecida. Outra causa provável, também existente em experiências que acompanhei, é a falta de flexibilidade da oferta de educação.

DANTE MOURA (Ifect-RN) – Apresentei duas hipóteses para a evasão: a inadequada formação dos professores para atuar com o público, sem conhecer as suas especificidades, e o projeto pedagógico também inadequado, por ter sido feito com base na transposição linear do ensino médio integrado dos adolescentes.

JOSÉ VITÓRIO SACILOTTO (CPS/SP) – Falando de financiamento e de diversidade na oferta, acredito que se precisa criar um arcabouço legal que permita aos municípios intervirem mais concretamente na educação profissional e no ensino médio. Hoje, tanto a educação profissional quanto o ensino médio estão na esfera dos estados, e os municípios têm dificuldades de investir nestas alternativas, se as considerarem necessárias. Preocupam-me as categorias como trabalho, ciência e tecnologia e cultura, pois somos muito bons no discurso, mas não sabemos dizer para o professor como isso se traduz concretamente, dentro da sala de aula, como o aluno aprende e apreende essa articulação. Reitero o necessário incentivo à pluralidade, à diversidade de propostas curriculares, metodológicas, para que se pudesse discuti-las.

Tenho duas outras sugestões. Falamos dos docentes e nos esquecemos de todos os outros profissionais da escola, a começar dos diretores, mas não só. Creio também que é preciso ousar um pouco mais nas possibilidades

de integração. Por exemplo, por que não fazer a integração de cursos presenciais e a distância?

CARLOS ARTEXES (SEB/MEC) – A primeira disputa no campo educacional é a do significado, porque, quando se abre mão do significado, está se abrindo mão da origem dos processos. O significado é fundante daquilo que fazemos. Acho muito saudável que disputemos o significado das coisas. Não apenas o significado do ensino médio integrado – na verdade, é uma cadeia de significados que está em jogo.

Previamente, há o embate sobre o que seja educação profissional. Podemos achar simples, mas o próprio conceito de educação profissional é polissêmico e contraditório: por exemplo, o CNE reconhece que o ensino superior tem identidade profissional, porque formamos profissionais no ensino superior. Ao contrário modelamos um projeto de educação profissional técnica que, de certa forma, exclui o que é configurado no ensino superior – em que se considera a formação profissional de graduação e pós-graduação. Como conceito, a educação profissional não é clara, por mais que se delimitem seus programas e ações. Do ponto de vista do significado, isso me parece insuperável, porque essa disputa está em outro lugar.

O mais significativo é entender como aqueles que atuam no campo do trabalho, da formação de profissionais, aproximaram-se da escolarização. No processo de aproximação entre a qualificação profissional e a educação escolarizada, verificam-se gêneses diferentes, e vários embates apresentam-se na aproximação destas gêneses que nascem de lugares diferentes, com metodologias diferenciadas.

Temos defendido a ideia de que, quando se fala no ensino médio integrado, podemos e devemos ampliar seu significado para uma perspectiva de formação integral, e não somente de profissionalização. Significa repor em pauta a formação que foi subtraída dos trabalhadores com a Lei nº 5.692. A aproximação entre a educação profissional e a educação básica é um movimento que nasce a partir da educação profissional. O movimento dos trabalhadores em direção à educação básica configurou o ensino médio integrado na dimensão *stricto sensu*. Este movimento é fundamental, mas não é suficiente. É preciso agora configurar um caminho diferente,

da escolarização em direção à profissionalização na dimensão *lato sensu*: profissionalização como um conceito mais amplo, em que o trabalho é reconhecido como princípio educativo no qual operam os saberes de que os trabalhadores precisam para a emancipação humana, incluindo sua inserção no mundo de trabalho. É um movimento duplo que precisamos perceber e implementar, a síntese do futuro.

Algumas vezes se considera a política pública como algo que paira acima da realidade, que pode ser construído sem a experiência concreta. Não adianta fazer uma política pública extremamente bem elaborada, em todas as suas dimensões, sem dialogar com a concretude do que está sendo feito na realidade. A experiência deve configurar-se junto com a política pública, em diálogo permanente. É a mesma questão apontada nas discussões sobre o pensar e o fazer, que tivemos aqui.

O debate da educação de jovens e adultos é central para os trabalhadores e para a política pública que está sendo desenvolvida no Ministério da Educação. Há um embate que envolve a desqualificação da formação técnica, da profissionalização articulada à escolarização na modalidade de EJA. Não quero descartar a possibilidade de formação de técnicos de nível médio pela EJA, mas essa possibilidade deve ser avaliada com mais profundidade, porque implica construir uma proposta diferenciada e em condições muito mais adversas do que para formar um técnico em outra situação. O que significa fazer essa formação técnica em dois modelos diferenciados, em condições diferentes? É impossível desconsiderar as dificuldades, lembrando também que a qualificação profissional foi recentemente introduzida no marco legal. A formação de um técnico qualificado deve ser preservada como importante conquista para os trabalhadores e sua formação profissional, sem que signifique formação de um técnico de segunda categoria.

Isso se relaciona à implantação do Proeja nos Cefets: a política pública federal induziu a instrução do Programa pela rede federal, a única que o governo federal tinha condições de induzir para qualificar a formação de jovens e adultos. Isso aconteceu num momento em que os Cefets estavam mobilizados para uma mudança institucional, tentando tirar de sua competência o ensino técnico de nível médio, em busca de solidificar sua

posição e obter o *status* do ensino superior, inclusive com a licenciatura, com um outro lugar para os tecnólogos. O governo lhes dava uma nova competência que, na visão de alguns, vinha antes até do médio técnico. Sou um defensor do médio técnico. Acho que a rede federal pode atuar no ensino superior, mas sua centralidade é atender a juventude. Como dirigente de Cefet na época, questioneei o Proeja, porque não o considerava atuação central dos Cefets, mas sua extensão. A dificuldade do Proeja é a falta de sintonia entre o lugar institucional para onde a política pública apontou e o lugar para o qual as instituições estavam transitando.

Defendo a posição de que é preciso construir uma política pública para jovens e adultos, e isso significa ter a concepção educacional clara com lugar institucional definido e em condições adequadas. Não estamos falando em construir mais prédios, mas em organizar um espaço próprio para a política pública de educação dos jovens e adultos, e parar de “pendurá-la” em qualquer lugar. A EJA precisa ter um lugar próprio tanto do ponto de vista da formação educativa quanto da institucionalidade. No caso do Proeja, atingiu-se o alvo errado – embora, do meu ponto de vista, fosse a única instância de indução dessa política a que o governo federal tinha acesso.

Gostaria de dizer alguma coisa sobre as competências. Não considero o conceito ruim em si. Em todos os países, inclusive na América Latina, o discurso da pedagogia das competências predomina e parece assentar-se num pressuposto que considero equivocado e insustentável do ponto de vista epistemológico: acreditar que a pedagogia das competências represente uma perspectiva de superar a importância dos conteúdos para a educação. Há muito tempo, a pedagogia discute a relação conteúdo e método e relativiza a importância exclusiva dos conteúdos com função das escolas. Não é próprio da pedagogia das competências, nem ela é a única ou a melhor para encetar a superação da perspectiva conteudista da educação. Outro pressuposto equivocado: o imaginário coletivo vem formando a ideia de que a pedagogia das competências supera a organização disciplinar, algo perigoso para a luta dos trabalhadores por uma escola cuja função social seja garantir aprendizagem significativa para todos. Sem negar algumas contribuições que a pedagogia das competências traz, não é ela que dará conta desses dois pressupostos.

DANTE MOURA (Ifect-RN) – Artexes destaca a importância de valorizar a experiência concreta como parte da política pública, porque esta não pode acontecer somente a partir de um hiperplanejamento. Concordo com isso e não quis dizer outra coisa. Mas reitero que a construção da política pública não pode prescindir de considerar todas aquelas dimensões, embora dialogue com a experiência, até para controlar se estas experiências concretas estão ou não correspondendo ao que foi considerado na formulação da política. Vivemos num país que historicamente não tem uma economia planejada e nem uma forte cultura de planejamento, mas o planejamento das dimensões da política pública é impostergável.

Discordo de que o Proeja tenha nascido no lugar errado; acho que nasceu de forma errada. Se o único lugar de que o governo dispunha para induzir mais diretamente o início das atividades do Proeja era a rede federal, acho que o mais adequado era começar ali, sim, mas em interação com os sistemas. Entendo que chamar a rede federal para atuar no Proeja representa um resgate das origens desta rede e responde a necessidades da população brasileira. Há mais de 30 milhões de jovens com 18 anos de idade ou mais que não concluíram a educação básica. Deve-se começar por algum lugar, e não penso que a rede federal seja um lugar inadequado; a forma foi reiteradas vezes criticada por mim, inclusive em um texto que enviei ao Secretário após a publicação do Decreto. As críticas que estão neste texto resumiam algo que vislumbrávamos como provável de acontecer, e que está acontecendo. Em junho de 2005, saiu uma Portaria determinando que, a partir de 2006, 10% das matrículas da rede federal deveriam corresponder a alunos de ensino médio integrado na modalidade de EJA, algo que era completamente alheio à atuação da rede federal até então. Evidentemente não se poderia avançar muito; deveria ter-se passado por um processo de diálogo, até mesmo da rede federal com os sistemas estaduais, já que somente estes têm o poder de universalizar, de ampliar a oferta, mas só entraram no segundo decreto.

Prof. Cordão, na visão do CNE, existe *uma* educação profissional e *uma* educação tecnológica? Ou uma educação profissional e tecnológica, um termo composto que se refere a um só tipo de educação? Continuo com essa dúvida.

REGINA CABRAL (Cemp-MA) – Apenas um comentário sobre a experiência de política pública expressa por Dante: se considerarmos como critérios para uma política pública todos os itens levantados por você, devemos assentir que não temos quase nenhuma política pública no Brasil. Trazer a reflexão sobre a integração dos conteúdos foi importante, porque é uma tarefa difícil e não se pode cair no que ocorreu com a materialização da Lei nº 5.692. Pelo que foi dito por todos, se as instituições não se prepararem para fazer esta integração adequadamente, a fim de que não se perca a essência do conhecimento, dos conteúdos da educação geral, pode-se incorrer em erros do passado. Essa preocupação deve estar presente em todos os órgãos, sobretudo se pensarmos no ideário que baseia uma educação integrada, que é a educação integral, a educação que todos os brasileiros merecem.

FRANCISCO CORDÃO (CEB/CNE) – Fico devendo o debate sugerido pelo Jarbas, mas vou procurar proporcioná-lo, porque ele é importante e estamos nos devendo. Sobre a pergunta do Dante, acho desnecessário utilizar o termo “educação profissional e tecnológica”, mas me sentiria melhor se o termo fosse educação profissional, pois dá conta de todas as dimensões, da qualificação, da técnica e da tecnológica. Caso se quisesse separar, seria técnica e tecnológica. Utilizar educação profissional e tecnológica é um complicador com que teremos de trabalhar muito na definição dos próximos documentos normativos, pois toda educação profissional tem componentes técnicos e tecnológicos de qualificação.

Experiências

EXPERIÊNCIA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CENTRO DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (Cemp)

Expositora: *Regina Cabral*⁴⁰

A experiência dos Centros de Ensino Médio e Educação Profissional (Cemp) da região da Baixada Maranhense tem sua origem em 2003, com uma pesquisa realizada em todo o Estado do Maranhão, com base em uma demanda do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), para que se realizasse um projeto com adolescentes e jovens. Havia uma linha de apoio a projetos para jovens, e o UNICEF procurou nossa ONG, o Instituto Formação, para desenvolver uma proposta.

Antes de apresentar qualquer projeto, pensou-se na necessidade de mapear o que era fundamental para os jovens, seu processo educacional no sistema regular de ensino. Mapeamos o ensino médio e a educação profissional no Maranhão, buscando os dados existentes nas redes de ensino do estado. Essa pesquisa considerou dados das secretarias de Educação, de escolas públicas e privadas, do Sistema S no estado, abrangeu o estudo da legislação brasileira para o ensino médio e a educação profissional, e também o potencial produtivo das regiões maranhenses. A pesquisa constou tanto de questionários aplicados a alunos, professores, diretores de escolas, pais e secretários de educação, como de uma série de debates. Um aspecto dinamizador do trabalho foram os seminários realizados com jovens, em que se estabeleceu com eles um diálogo sobre a realidade vivida em suas cidades e seus sonhos relacionados à escolarização no nível do ensino médio. A partir da análise do conjunto de dados e informações, delineou-se a proposta dos cursos, com a participação dos adolescentes e dos jovens.

Em 2004, foi criado o primeiro Centro de Ensino Médio e Educação Profissional, no município de São Bento (MA), por causa da demanda feita ao Instituto Formação pelo prefeito da cidade, pessoalmente e por intermédio do Secretário Municipal de Educação. A prefeitura estava construindo um

⁴⁰ Coordenadora administrativa da organização não governamental Instituto Formação – Centro de Apoio à Educação Básica, do Maranhão.

prédio escolar, com recursos do município, e queria que fosse uma escola diferente para a formação profissional dos jovens. Solicitou-nos, então, uma proposta pedagógica. Assim nasceu o projeto educativo do Cemp, que levou em consideração a pesquisa que havia sido realizada.

Em 2005, mais um Cemp foi criado, na cidade vizinha de Palmeirândia, e, em fevereiro de 2007, existiam sete Centros implantados numa área com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado: o Território da Baixada – Campos e Lagos Maranhenses, homologado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 2008. É importante ressaltar que os secretários de Educação de todos os municípios que implantaram os Cemps estavam articulados num consórcio denominado Portal da Educação da Baixada Maranhense e, por isso, um município conhecia de perto o que ocorria no sistema de ensino do outro.

Na realidade, estava se delineando uma política de educação em âmbito territorial. De fato, era uma ação política e pedagógica de caráter muito inovador. Por isso, a categoria “território” adquire uma conotação muito apropriada no contexto da experiência de implantação dos Cemps: território é entendido como espaço de práticas políticas, sociais, científicas, culturais, produtivas e de comunicação que podem ser articuladas para criar possibilidades de construção de alternativas de desenvolvimento para superação de desigualdades.

Por que escolher esse território, dos campos e lagos maranhenses?

Por apresentar o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado; porque 60% do território são de área rural, na qual se concentra parcela significativa da população maranhense, e porque, especificamente, o território dos campos e lagos maranhenses se caracteriza pela agricultura familiar, totalmente desassistida; sem estímulo, apoio, assessoramento e preparo para o trabalho no próprio território, grande número de jovens, filhos de agricultores, migra de seus municípios em busca de trabalho em fazendas de outros estados, na maioria das vezes para integrar o contingente de trabalhadores que realizam trabalho análogo à escravidão, conforme avaliação do Ministério do Trabalho; porque é necessário que a preparação para o trabalho esteja voltada para o desenvolvimento da região.

ESTRUTURA CURRICULAR

O Cemp estrutura-se em três núcleos: o Núcleo 1, de educação geral (currículo padrão do MEC); o Núcleo 2, de educação profissional; e o Núcleo 3, a incubadora de projetos produtivos sociais, econômicos e culturais.

No Núcleo 1, Educação Geral, o objetivo é garantir aos alunos o conhecimento ampliado das ciências naturais, da matemática, das ciências sociais, dos códigos, linguagens, arte popular e erudita e do movimento corporal. Áreas e disciplinas abrangidas por este núcleo são: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Língua Estrangeira, Educação Física); Ciências Sociais (História, Geografia, Sociologia, Filosofia); e Ciências da Natureza e Matemática (Matemática; Química; Física; Biologia). Os referenciais utilizados são os dos parâmetros nacionais para o ensino médio e a bibliografia existente sobre currículo e conteúdo para tais áreas, neste nível de ensino. O professor licenciado é o principal investigador e delineador do currículo. Ele é orientado e tem seus conhecimentos expandidos para o desenvolvimento das atividades, durante a construção do projeto educativo e no processo de qualificação, presencial e a distância.

No Núcleo 2, Educação Profissional, adotou-se o princípio de horizontalização do conteúdo dos cursos profissionalizantes, com disciplinas que abrangem determinada área. O curso de Agroecologia, por exemplo, trata de conteúdos de horticultura, avicultura, piscicultura, apicultura ou meliponicultura, caprinocultura, processamento de produtos, além de incluir o tratamento de questões teórico-práticas relativas ao mercado, ao desenvolvimento local, à comercialização e ao financiamento.

No decorrer do acompanhamento, pensa-se realizar experiências de integração mais radical de todo o conteúdo desses dois núcleos de ensino, entretanto isso somente será realizado à medida que os professores forem se apropriando de conteúdos que lhes possibilitem vivenciar em sua prática pedagógica a integração, sem empobrecimento do conteúdo curricular. Esta integração deve ser compartilhada em cada Cemp no planejamento pedagógico realizado com a equipe de profissionais.

O Núcleo 3, Incubadora de projetos produtivos sociais, econômicos e culturais, foi proposto no currículo dos Cemps como espaço de aprendizagem para a construção de circuitos virtuosos de desenvolvimento nos municípios abrangidos pelo CIP Jovem Cidadão⁴¹, um conjunto integrado de projetos implantado pelo Instituto Formação, no qual o projeto do Cemp nasce e vem se consolidando como política pública de educação para e com a juventude. Ao se conceber o Cemp, pensou-se na importância de o adolescente e o jovem aprenderem os conteúdos de educação geral e de qualificação profissional, tendo, principalmente, a oportunidade de verticalizar o conhecimento em determinada área, com experiências concretas de elaboração de projetos, implementação, produção e comercialização.

Os cursos oferecidos pelos Cemps são: Agroecologia, Enfermagem, Gestão de meio ambiente e saneamento, Informática, Tecnologia da comunicação e informação, Turismo comunitário, Urbanismo. Estes cursos são oferecidos em dois formatos:

- em três ou quatro anos, para alunos que concluíram a oitava série e ingressarão no ensino médio (integrado);
- em um ano ou 18 meses, para alunos que já concluíram o ensino médio – educação geral (subsequente).

São 200 dias letivos anuais durante 40 semanas, cada uma com cinco dias letivos (quando é necessário, há aulas aos sábados). Os turnos variam de quatro a cinco horas diárias, de acordo com a Secretaria de Educação do município. As aulas duram 45 minutos, e o recreio, 20 minutos. Ainda de acordo com a Secretaria de Educação, algumas aulas e atividades são em turno integral.

41 O CIP Jovem Cidadão foi implantado em 2003 no território da Baixada Maranhense, sob a coordenação do Instituto Formação, em ação cooperativa com secretarias de Educação, organizações juvenis e parceiros externos, como UNICEF, Fundação Kellogg, Instituto Oi Futuro, Caixa, Fifa, UNESCO (Criança Esperança).

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Antecipou-se para o ensino médio o tripé adotado no ensino superior (ensino, pesquisa e extensão), propondo ao aluno maior inserção no processo de produção de conhecimento contextualizado, garantindo-se aprendizagem significativa e intervenção na comunidade onde ele vive e construindo perspectivas de sua participação em processos de desenvolvimento de seu município e da região. Essa estratégia de orientação curricular possibilita ainda o trabalho com eixos articuladores e com disciplinas que desenvolvem conteúdos teóricos e práticas investigativas já a partir do primeiro ano.

No espaço dos Cemps também foi assegurada a instalação de telecentros, laboratórios e bibliotecas, além das unidades de educação e produção. Os telecentros, instalados nas cidades com apoio do CIP Jovem Cidadão, são espaços essenciais para o processo de formação dos jovens e dos professores. Existem telecentros em três Cemps, com acesso à internet. Uma das prioridades nos projetos em parcerias tem sido a implantação de bibliotecas nas escolas. De acordo com os cursos oferecidos no Cemp, há laboratórios de enfermagem, de análise físico-química, de informática, de tecnologia de alimentos e de comunicação educativa.

Foram mantidos sistemas de acompanhamento, planejamento e avaliação continuada, promovendo a qualificação permanente do corpo docente e da direção dos Cemps. Para isso, são considerados elementos básicos para a construção do projeto educativo:

- seminários temáticos presenciais, com a participação de professores, alunos, funcionários administrativos, direção e pais;
- acompanhamento pedagógico presencial aos professores, realizado pelos dois núcleos;
- plantão de dúvidas, a distância, utilizando-se os espaços dos telecentros do Projeto Jovem Cidadão nos municípios;
- avaliação contínua e contextualizada (para diagnóstico e planejamento), bimestral (para acompanhamento da evolução e do planejamento) e semestral (para avaliação do desempenho escolar) por meio de gincanas, olimpíadas e simulados;

- mobilização dos educadores e dos estudantes para a produção de textos, artigos, resenhas a serem divulgados em impressos ou por meio virtual.

Também a concepção do processo de gestão mereceu atenção especial, embora não esteja completamente implantada. Trata-se de uma gestão compartilhada, em três dimensões: administrativa, financeira e pedagógica.

A gestão administrativa pressupõe novo tipo de espaço educacional, no qual:

- o processo administrativo é também, necessariamente, pedagógico;
- o pessoal administrativo exerce também papel educativo no funcionamento da escola;
- o exercício de funções administrativas e a execução de tarefas burocráticas estão integrados à concepção de escola como espaço permanente de construção da ação educativa realizada pelo educador-coletivo.

No novo processo de gestão financeira, ressaltam-se as seguintes dimensões:

- a gestão financeira implica a discussão do conceito de patrimônio público;
- a gestão define a prática eficaz e eficiente de uso dos recursos;
- a gestão, realizada com transparência, requer o compromisso de todos os professores, alunos e funcionários administrativos com a escola e com a comunidade.

Na gestão pedagógica:

- a ação educativa inclui as práticas de ensino, pesquisa e extensão, que devem ser articuladas com o conteúdo das disciplinas e das atividades curriculares e extracurriculares;
- a aprendizagem significativa é concebida como resultado de ação educativa que modifica a conduta de educandos e educadores e produz mudanças na escola e na cidade;

- o processo de amadurecimento dos educandos e dos educadores ocorre em diferentes níveis e mediante práticas diversificadas que possam induzir a revisão de concepções, conceitos, condutas e prioridades.

A ação relativa à formação de professores implicou um programa de qualificação permanente dos profissionais dos Cemps. Há cursos para os professores e técnicos em dois níveis de conhecimento, geral e específico, com momentos presenciais e a distância. Esta formação compreende:

- módulo de estudos teórico-metodológico, com conteúdos de Filosofia, História, Língua e Literatura, Matemática e Arte, totalizando 150 horas, distribuídas em tempos de trabalho equivalentes a 30 horas (com exceção de Língua Portuguesa, que terá duração de 60 horas);
- módulo de estudos teórico-instrumental, abrangendo conteúdos de Psicologia Humana, Metodologias de Ensino, Estratégias e Recursos Didáticos, Informática, Arte, Educação Física e Tecnologias da Comunicação Aplicadas, totalizando 150 horas, distribuídas em tempos de trabalho equivalentes a 30 horas;
- oficinas de leitura e de matemática;
- seminários para direção, funcionários administrativos, técnicos e pais;
- uso da biblioteca, dos laboratórios de informática e dos telecentros, para formação permanente.

A expansão dos processos avaliativos no âmbito dos Cemps inclui a dimensão institucional e do desempenho escolar como áreas indissociáveis; por isso, a construção do projeto educativo é permanente. Por compreender a dinâmica de integração entre ensino, pesquisa e extensão como ato pedagógico contínuo, a requerer dos professores e estudantes novas posturas e novas práticas no cotidiano da escola, o processo de avaliação jamais é finalizado.

A categoria de referência utilizada na construção do projeto educativo e do currículo do Cemp é o desenvolvimento local. Diante dos resultados

alcançados ao longo de cinco anos de experiência de implantação, alcançou-se a evidência e a compreensão de que os Cemps são pontos de desenvolvimento, ainda em consolidação, do Território dos Campos e Lagos Maranhenses, isto porque eles se constituem como polos difusores de conhecimento, imediatamente aplicado, expandindo potencialidades que podem ser propulsoras do desenvolvimento dessa região.

Já há evidências muito concretas de que esses centros começam a fazer girar a roda dos circuitos da economia local, sobretudo pela implantação dos cursos de Agroecologia e de Informática. Por meio da Incubadora de projetos produtivos, já se fomentaram mais de 90 projetos de jovens: duas agroindústrias (não existia nenhuma na região) e dezenas de unidades produtivas em propriedades da agricultura familiar, assentamentos, entre outros. Os 13 telecentros e os 107 pontos de internet implantados na Baixada sob a coordenação do Formação e os cursos de Informática e TIC dos Cemp proporcionaram o desenvolvimento de centenas de produtos dos jovens – desde animações, *spots* e vídeos até a construção de *sites*. Tudo ainda é embrionário, mas com grande potencialidade para dar certo, caso haja os apoios necessários, potencializando o desenvolvimento das áreas rurais e urbanas dos municípios.

No final de 2008, o Instituto Formação e a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema) iniciaram a elaboração de convênio, visando a criar um polo de desenvolvimento de tecnologias, para ter opções de produção que gerem renda para os jovens baixadeiros, incluindo os alunos e os ex-alunos de Informática e TIC. O convênio, contudo, não se concretizou, devido à mudança de governo. Alunos recém-formados dos Cemps estão criando a ServLagos, uma associação de serviços dos ex-alunos que se tornam técnicos, de modo a garantir a sua inserção no mercado de trabalho com outro regime de contrato e de negociação com os setores produtivos das cidades.

Uma reflexão: é preciso ressaltar a extrema necessidade da real articulação entre município, estado e União, para garantir a oferta do ensino médio nas suas diversas modalidades, em regime de ação cooperativa entre os entes federados. O foco da política pública deve ser o jovem,

e essa política deve ser uma ação do Estado brasileiro. O Estado brasileiro se materializa-se por intermédio dos três entes da federação, incluindo-se, nesse conceito de Estado, a efetiva participação da sociedade civil. Conforme a conjuntura, pode-se considerar mais favorável que a oferta seja garantida por um ou outro ente, mantendo-se um padrão nacional de qualidade do ensino público. Por isso, deve haver algum mecanismo que unifique esta oferta e o controle de sua qualidade.

Quando se pensa na formação profissional do jovem ofertada em cada cidade, em muitas das quais o órgão estadual de educação está distante ou ausente, é mais fácil articular a prática dos estudantes de cursos profissionalizantes com o apoio de secretarias municipais (como Agricultura, Saúde, Cultura, Meio Ambiente, Administração), que lidam diretamente com potenciais campos de estágio e sofrem de permanente falta de profissionais para dinamizar o desenvolvimento das cidades. Bem orientados, alunos de Agroecologia, Tecnologia de alimentos, Enfermagem, Informática, Gestão ambiental, Edificações, Eletricidade criariam grande movimentação no interior do Brasil.

Esta apresentação enfocou os Cemps da Baixada Maranhense, situados em territórios com baixos índices de desenvolvimento humano, o que não quer dizer que o projeto educativo não seja adequado para escolas em municípios localizados em territórios mais urbanos.

EM DEBATE: CONSTRUÇÃO E SUSTENTABILIDADE DO Cemp

MARILZA REGATTIERI (UNESCO) – Regina, por que a opção pelo ensino médio integrado? De que forma se dá essa construção em três núcleos? Você diz que o núcleo de formação geral segue o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, depois vem um núcleo da educação profissional e o outro núcleo. Para mim, pareceu que a concepção integrada ficou mais clara quando se apresentaram os eixos temáticos que estruturaram a parte da educação profissional.

JOSÉ VITÓRIO SACILOTTO (CPS/SP) – Aparentemente existe um currículo do ensino médio que não tem integração com o profissional, é isso?

GABRIEL GRABOWSKI (especialista em financiamento) – Quem financia a sustentabilidade do projeto?

REGINA CABRAL (Cemp-MA) – Vou começar pelo financiamento. A sustentabilidade é muito simples: basta que o dinheiro do ensino médio vá para o município, numa ação cooperativa entre União, estado e município. Se bem aplicado, o recurso existente, baseado nas matrículas dos alunos, é suficiente para sustentar os Cemps da Baixada. Os municípios já fazem isso com recursos um pouco inferiores aos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

O Fundeb e outros recursos do governo federal dariam para sustentar o ensino médio integrado nesses municípios. Os recursos são suficientes não só para manter, mas também para melhorar o que está em desenvolvimento. Para isso, seria necessário parceria, para que o estado e a União repassassem aos municípios ou às escolas o recurso relativo aos alunos matriculados. É só os estados não deixarem os municípios à míngua, devido à simples competição, à disputa por quem é o “dono” do ensino médio, quando o foco deve ser o aluno. É necessário que se supere essa competição: os estados devem ver a educação pública como atribuição do Estado brasileiro e colocar o aluno em primeiro lugar. Esse deve ser o foco da política educacional.

Até 2007, nenhum dos Cemps (que são escolas de ensino médio) recebeu recursos do estado. São os municípios que os mantêm. As matrículas são computadas no Censo, mas o município não recebe os recursos correspondentes. Os parceiros garantem estágios, formação de professores, incubadora, laboratórios, acompanhamento pedagógico, mas o custeio é com as prefeituras. Com os recursos do Fundeb, poderia ser bem melhor, e não se precisaria nem dos parceiros externos.

Existem dois Cemps estadualizados, que não estão em boas condições. De certo modo, pioraram, pois os novos docentes não foram preparados para assumir o projeto educativo destas escolas. No Cemp de Matinha, estadualizado, os alunos têm protestado e solicitado que a escola volte a ser como antes. Isso é muito contraditório, pois “antes” foi quando o município abriu e manteve o Cemp, com recursos próprios.

Penso que algumas vezes a parceria entre município e estado não dá certo, porque, para o estado, ente mais preparado e legalmente autorizado para a oferta do ensino médio, é difícil não ser o pensador, o mentor da ideia. Muitas vezes os estados buscam experiências que tiveram êxito em outros países, para não reconhecer as do próprio país, desenvolvidas no estado, na região. Por que apenas os estados e a União podem ser os idealizadores de projetos e propostas? Os municípios não podem pensar?

A concentração dos pensadores e bons gestores em alguns nichos, alguns espaços, alguns centros, alguns entes da federação é um problema. Num país tão grande, com o foco sendo (ou devendo ser) o estudante, o jovem, o desenvolvimento da cidade, precisa-se de muitos pensadores, executores e gestores competentes espalhados por todo o território. Precisa-se de uma política nacional que unifique a qualidade, acompanhe o cumprimento da lei, garanta salários dignos aos professores e profissionais. Creio que merece ampla discussão a ideia de uma educação nacional que garanta oferta com qualidade para todos, compartilhada pelos entes, solidária e responsabilmente. Além disso, não se pode excluir a sociedade civil de uma política de Estado.

Em relação à pergunta sobre o projeto educativo: quando o prefeito nos procurou em 2003, ainda durante a pesquisa, já estávamos atuando com um conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento do território e, por isso, não se pensou no ensino médio apenas propedêutico. Apesar de defendermos a educação geral, a educação científica, pensamos num tipo de formação voltada para o desenvolvimento do potencial produtivo da região, que atendesse aos anseios dos jovens em relação aos cursos que gostariam de ter.

Em 2004, ano da nova lei do ensino médio integrado, fomos construindo juntos o projeto do Cemp de São Bento, considerando tanto o potencial existente na Baixada quanto a escolha dos jovens. A Baixada é uma área muito bonita, de campos, lagos e rios perenes, mas não tem muita estrutura para turismo convencional, mas podem ser estruturados roteiros para ecoturismo, turismo rural, turismo comunitário. Os jovens escolheram cursos de Informática, Tecnologia da informação e da comunicação, Enfermagem. Então, fomos discutindo com eles a importância de cursos

voltados para o potencial daquele território (como agroecologia, turismo comunitário), estimulando-os a olhar para o lugar onde vivem e observar as possibilidades de desenvolvimento a serem impulsionadas por eles, desde que detivessem os conhecimentos necessários para isso. Como transformar uma “roça do toco”, itinerante, com queimadas anuais, em roça orgânica? Como fazer que os pescadores, que na Baixada pescam somente no inverno, na cheia dos campos, pudessem reter a água em açudes permanentes? Como preservar a mata ciliar dos rios? Como voltar a produzir hortaliças? Como fazer irrigação? Como produzir ração para os animais? Como informatizar o comércio? Como produzir *softwares* úteis para o desenvolvimento da Baixada?

Fomos concebendo o projeto de duas formas: pela demanda dos jovens e pelo potencial produtivo da região. Fez-se essa opção, pois não se queria desenhar o ensino médio apenas com a opção da educação geral, que é fundamental, mas não suficiente para a população que não ingressa numa universidade e que necessita trabalhar precocemente. Hoje, por exemplo, a Baixada é a região do interior do Maranhão com o maior índice de inclusão digital. A porta de entrada desta inclusão são os telecentros e os Cemps, com o *software* livre Linux. Os jovens estão fazendo *sites*, animações, filmes...

Quando se diz que o currículo do Cemps não é totalmente integrado, é porque os dois núcleos, o geral e o profissionalizante, não foram radicalmente integrados em disciplinas únicas: manteve-se o conjunto de disciplinas da educação geral e as da educação profissional somadas, com carga horária estendida. A integração ocorre nas pesquisas e nas práticas de estágio e extensão. Escolheu-se esta alternativa por se considerar que os professores ainda não estavam preparados para um processo de integração interdisciplinar que garantisse a qualidade do conteúdo trabalhado.

A integração deve nascer na escola, caso contrário, corre o risco de tornar-se tema gerador. Muitas pessoas confundem interdisciplinaridade com tema gerador; quando adotado para todos os conteúdos, o tema gerador pode empobrecer significativamente o currículo. O que se deseja é que o jovem realmente aprenda sobre ciência, sobre novas tecnologias, para aplicá-las no desenvolvimento local. Poderíamos integrar o currículo, porque já se tinha uma prática de discussão e experimentação em conteúdo

interdisciplinar, mas isso não se faz num escritório, é muito complexo. Precisa ser feito na escola, junto com todos os profissionais.

Apesar disso, pelo processo formativo permanente que se tem realizado com os docentes, o professor da educação geral trabalha o conteúdo de sua disciplina (História, Geografia, Matemática) voltado para os cursos. No curso de Agroecologia, por exemplo, a Matemática é voltada também para os cálculos necessários na propriedade do agricultor; no curso de Informática, para o que o aluno precisa no desenvolvimento de *software*. Quanto mais profundamente trabalham com informática, mais os alunos percebem que precisam de matemática mais avançada.

O planejamento é coletivo entre os professores dos núcleos geral e profissional: há uma integração, e todos estudam o currículo exaustivamente; o professor da educação geral participa da pesquisa e do estudo do currículo, e também trabalha com disciplinas do núcleo profissional.

Não se juntou tudo porque seriam dois processos difíceis – projeto novo e currículo integrado – numa área geográfica extremamente precária no que se refere à formação dos professores, e não se desejava empobrecer a educação ofertada aos jovens. Esse processo será posterior, quando houver um número maior de professores licenciados ou engenheiros para trabalhar com agroecologia, profissionais mais qualificados para trabalhar com informática; ou quando se acumular um tempo maior de experimentação e maior prática de projeto educativo. Aí se poderá avançar e aprimorar. A grande preocupação foi não empobrecer o currículo: não é um ensino técnico pobre para pobre, mas é o mais rico que o professor pode ofertar.

Nos Cemps com prédio próprio, como os de Palmeirândia e de São Bento, em 2008 a evasão foi de menos de 5%. Em 2009, prevê-se que o Cemp de São Bento tenha aproximadamente 1.500 alunos. Nos Cemps sem sede, como o de Matinha, que foi estadualizado, aumentou a evasão porque os novos professores lotados não conheciam o projeto educativo deles. O projeto da escola estadual não era Agroecologia, colocaram o curso em salas de três escolas diferentes, entre outras medidas –, e os alunos começaram a se perder.

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA AMÉRICA LATINA

Expositora: *Claudia Jacinto*⁴²

Pretendo refletir sobre os saberes do trabalho em sua relação com a educação secundária geral – o chamado ensino médio, no Brasil – com base em algumas experiências que vêm ocorrendo em países da América Latina. Não tratarei, portanto, dos saberes do trabalho vinculados à educação técnica, mas abordarei algumas iniciativas recentes que indicam mudanças na maneira como estes saberes são concebidos, rediscutindo seu lugar na escola secundária.

Vou apresentar experiências da Colômbia, do Chile, da Argentina e do México, países que temos estudado na Rede Latino-americana Educação, Trabalho e Inserção Social (redEtis), revisando tanto discussões mais acadêmicas quanto algumas iniciativas das políticas públicas implementadas nestes países. Centrarei esta apresentação em dois planos: primeiro, uma discussão mais teórica sobre como os saberes do trabalho são abordados em documentos ministeriais e de outras organizações; segundo, algumas formas concretas que essas experiências têm assumido.

De maneira geral, os documentos e a legislação relativos às reformas educativas dos anos 1990 enfatizavam a ideia de que o nível secundário deveria proporcionar formação geral aos estudantes. O consenso era que os saberes ou competências gerais e transversais, úteis para qualquer situação da vida cotidiana, para a cidadania e para o trabalho, constituíam a melhor formação. Nada melhor do que saber língua e matemática para a inserção no trabalho, para as possibilidades futuras dos jovens, uma ideia vinculada tanto às amplas transformações na organização do trabalho como às dificuldades, às incertezas, às desigualdades e às diferentes oportunidades de inserção que os jovens enfrentavam. Em geral, os documentos sublinhavam não haver diferença entre a formação para a cidadania e a formação para o trabalho.

⁴² Coordenadora da Rede Latino-americana de Educação, Trabalho e Inserção Social (redEtis), do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO (IIPPE), sediado na Argentina.

Nos últimos anos, embora o consenso se fortaleça, ele sofre uma reformulação, assentada essencialmente em dois argumentos. O primeiro é que opor a formação geral à formação especializada estabeleceu um falso debate, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento quanto do ponto de vista pedagógico. Essa tensão que, nos países em desenvolvimento, acompanhou a maior parte dos sistemas educativos duais, foi questionada, assim como essa oposição levou ao desenvolvimento de sistemas separados para a educação geral e a técnica. A ideia de uma formação geral (ou o que podemos chamar de preparação para o trabalho na educação secundária) resultou em currículos muito generalistas. Este é um dos eixos de discussão.

O outro argumento, mais institucional do que propriamente curricular, refere-se à diversificação necessária para desenvolver e expandir a escola secundária e para atender à diversidade de públicos que temos nas escolas. A discussão tem a ver com o fato de que a América Latina, nos anos 2000, apresenta certo estancamento da expansão da educação secundária, o que acontece tanto no Brasil como em outros países da região. Tal estancamento e, em alguns casos, recuo da educação secundária, tem algo a ver com maiores oportunidades de trabalho para alguns adolescentes. O que enfrentamos hoje é o grande desafio da expansão da escola secundária e da revisão dos modelos curriculares e institucionais. Este problema é bastante generalizado na região.

Documentos mais recentes dos países que mencionei enfatizam, em particular, o trabalho como um eixo bastante amplo. Esses textos não propõem uma formação profissional, senão um olhar sobre o trabalho em toda a sua extensão, desde suas bases epistemológicas até suas aplicações práticas: as mudanças nos processos de trabalho (aspectos científicos, ético-políticos e sócio-históricos); as relações sociais em torno do trabalho (desigualdades sociais e diversidades); os mercados de trabalho e o mundo do trabalho (regulações, segmentação do mercado de trabalho, trabalho decente); ou seja, de um modo bastante amplo, o trabalho como esfera de desenvolvimento dos países e das pessoas.

Em síntese, a defesa de que os saberes do trabalho devem “entrar” no ensino médio, coloca em pauta as amplas e complexas relações entre

educação, ciência e tecnologia, produção e trabalho. Cabe aqui levantar uma pergunta: quais saberes do trabalho devem fazer parte da educação secundária geral?

Nesses documentos, há ainda argumentos mais específicos em relação à necessidade de:

- promover o desenvolvimento de “saberes e competências laborais gerais e específicas no ensino secundário” como parte de uma formação integral, ou seja, recuperar a ideia de que a formação integral implica saberes do trabalho gerais e específicos;
- integrar saberes teóricos, tecnológicos e destrezas técnicas;
- introduzir na escola a “cultura do trabalho”, com toda a valorização ética que isso implica;
- ressaltar a função de orientação da escola em relação às opções de futuro educativo e de trabalho dos jovens;
- superar o enfoque de que a formação para o trabalho, no nível secundário, concerne somente à educação técnica.

Esses são alguns dos conceitos expressos em vários dos documentos analisados – que, no entanto, indicam uma tendência incipiente, não consolidada, com baixo nível de concretização. Há poucos avanços e medidas concretas e, em muitíssimos países, ainda persiste a ideia de que a educação para o trabalho está vinculada à educação técnica, argumento que aparece ao lado de visões mais tradicionais ou históricas.

A reforma e a expansão do ensino médio nos anos 1990 foram acompanhadas de muita discussão sobre *para que serve a educação secundária*. Hoje a questão continua posta, tanto em termos de desenvolvimento como de pertinência da escola secundária. Os jovens são os primeiros a se perguntar sobre essa pertinência: em todas as enquetes, afirmam que o que mais lhes interessa na escola secundária são seus companheiros, os amigos, as relações sociais e questionam o papel social da escola, a pertinência do que aprendem.

Outra posição a favor da reformulação da escola secundária baseia-se na equidade, na possibilidade de maior inclusão. Há ainda proposições

que se vinculam a um olhar subjetivo sobre os jovens, considerados como construtores da própria trajetória, e defendem a ideia de contribuir para que eles desenvolvam ferramentas e possam ser agentes de mudança. São argumentos vinculados ao desenvolvimento pessoal e social, nos quais subjaz uma preocupação com a repetência.

As experiências estudadas revelam dois grandes balizamentos:

- inserir o trabalho (e seus eixos políticos, éticos, econômicos, sociais, tecnológicos e subjetivos) com forte intencionalidade nos currículos escolares, como objeto de conhecimento e de desenvolvimento de saberes e competências;
- apelar para que a diversificação institucional e curricular facilite o acesso a diferentes opções.

Apesar dessas tendências gerais, nem todas as reformulações têm fundamentos teóricos similares. Há algumas tensões que poderiam alimentar grandes discussões, como, por exemplo: o que é trabalhar; a que mundo do trabalho orientar as intervenções; formação deve ser orientada por saberes mais complexos ou por competências – um tema polêmico. Na América Latina, há países em que a formulação sobre competências proposta pelo Ministério do Trabalho é muito diferente daquela do Ministério da Educação; dentro do mesmo país, as interpretações desses conceitos são diferentes, e há tensões entre os enfoques teóricos. Discute-se se o foco é o mercado de trabalho, ou o mundo do trabalho; se estamos falando do mercado de trabalho tal como é, ou de um mercado de trabalho inclusivo; se estamos formando para demandas produtivas, ou para demandas sociais, de desenvolvimento social e dos próprios jovens; se estamos implantando estratégias coletivas de desenvolvimento inclusivo, ou estratégias pessoais de inserção produtiva; se estamos falando de empresas, de mundo produtivo, ou de múltiplos atores.

Há muitas interpretações no interior dessas tendências gerais: nem todos os países, nem todos os programas veem essas questões da mesma maneira. Uma pergunta que poderia ser lançada é: nas formulações concretas, quanto se diferenciam as tensões que aparecem no plano teórico?

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

Creio que a Colômbia é um dos países que trabalharam com mais afinco em planejamento. Desde 2002 lá se desenvolve o projeto “Competencias laborales, formación para el trabajo y pertinencia de la educación media”, que se propõe a garantir a aquisição de competências profissionais gerais e específicas aos estudantes da 10^a e 11^a séries de escolas públicas e privadas, mediante convênios entre as instituições educativas e o setor empresarial. Na reformulação dos conteúdos curriculares para o ensino secundário – especialmente naqueles que têm a ver com a formação profissional, – esse enfoque concretiza-se por meio de dispositivos muito fortes: é o Serviço Nacional de Aprendizagem (Sena) da Colômbia que homologa essa formação, conferindo certificação às competências profissionais específicas adquiridas pelos estudantes.

O México é outro país em que a reforma curricular se baseou no enfoque de competências. A formação para o trabalho foi incluída no nível secundário superior, propondo-se a educação profissional em todas as escolas. A nova organização curricular tem três componentes: básico, propedêutico e de formação profissional, de acordo com a dinâmica dos setores produtivos e com as normas de competências profissionais. No México, existe um sistema nacional de competências muito complexo, que vem sendo desenvolvido há mais de dez anos, num processo regular de discussão das normas de competências. Este processo apontou a revisão de algumas experiências fracassadas e propôs a introdução da formação profissional em toda a educação secundária.

Nos países estudados, a introdução dos saberes do trabalho na escola secundária materializa-se, em síntese, em quatro grandes linhas ou formas concretas: estágios ou práticas profissionalizantes, dispositivos de orientação socioeducativa, empreendimentos produtivos na escola (que chamamos de “empreendedorismo”) e articulação com a formação profissional.

ESTÁGIOS: PONTES COM O MUNDO DE TRABALHO

Nos documentos que tratam de estágios, é difícil encontrar uma política de abrangência geral, por isso, temos poucos elementos de

avaliação concreta. A Colômbia é provavelmente o país que tem mais dados concretos sobre o alcance dessa política.

Pode-se dizer que, em geral, a organização de estágios é regida por um duplo olhar: os estágios representam benefícios para as escolas, porque as aproximam do mundo do trabalho; e benefícios para os alunos, porque permitem a eles uma formação muito difícil de ser reproduzida no contexto escolar, com a integração entre saberes teóricos e práticos, saberes atitudinais e sociais vinculados ao trabalho. A ênfase é os estágios se realizarem em espaços situados em contextos reais, ou seja, em empresas.

Na legislação mais recente, enfatiza-se a necessidade de garantir o caráter educativo dos estágios, porque seu uso abusivo na América Latina fez deles uma experiência crítica. Nos casos da Argentina, do Chile e do Uruguai, leis e dispositivos que regulam os estágios são associados à educação técnica; podem-se encontrar escolas que desenvolvem estágios na educação secundária geral, mas a legislação está voltada para a educação técnica. No caso do Brasil e da Colômbia, há uma inovação, que são estágios em espaços múltiplos, não vinculados a empresas, mas espaços sociais ou de organismos públicos, num sentido muito amplo.

Há vários problemas e desafios em relação aos estágios. Um deles é a substituição de trabalhadores por estagiários, que ocorre sobretudo em países que têm sistemas massivos de estágios. Isso ocorre principalmente em pequenas e médias empresas, levando os sindicatos de trabalhadores a se colocarem contra os estágios – é um problema complexo quando os estágios não fazem parte da cultura do país. Outros problemas estão vinculados à garantia de conteúdo formativo, à clareza do plano de estágio e à necessidade de maior articulação institucional: quem organiza, quem faz o monitoramento, quem controla, quem cuida do conteúdo formativo, a escola ou a empresa?

O que se entende por um bom estágio não tem o mesmo sentido para a empresa, para a escola e para o jovem. Em alguns casos, o estágio gera sobrecarga de trabalho para os professores, para as escolas. Em outros, como é uma atividade muito valorizada pelos jovens, pelas famílias, as escolas acabam por aceitar qualquer tipo de opção para os estágios.

Conseguir a articulação curricular é questão-chave, e as experiências que estudamos demonstram que isso não ocorre efetivamente. Somente em alguns casos se consegue, por exemplo, que o estágio seja objeto de avaliação no currículo escolar.

ORIENTAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

Hoje muitas discussões sobre as formas de expansão do ensino médio giram em torno de uma escola que deve acompanhar, orientar os jovens. Paradoxalmente, essa função de tutoria não contemplava a orientação vocacional nos primeiros anos de discussão da reformulação da escola secundária.

Há experiências interessantes em andamento, algumas orientadas pela OIT, que tratam de dar um caráter mais socioeducativo e de trabalho à orientação dos jovens no último segmento do ensino secundário – por exemplo, com a introdução de um módulo ou com a realização de oficinas. Há muitos formatos institucionais para essas iniciativas, que, muito mais que orientação vocacional, se propõem a dar ferramentas para que os jovens construam estratégias educativas e de trabalho com base em seus interesses e potencialidades pessoais. Sucintamente, buscam propiciar: melhor conhecimento do contexto sociolaboral e da educação pós-secundária; possibilidades de estabelecer relações entre os interesses pessoais, as diversas opções de trabalho e as opções educativas; informações sobre os direitos e deveres dos trabalhadores que permitam ao jovem refletir criticamente sobre o mundo do trabalho. Muitas dessas iniciativas devem-se à atuação de ONGs que trabalham com educação não formal e que criaram materiais interessantes nessa linha.

No Chile, o Programa Chilecalifica desenvolve, entre várias linhas de atuação, uma voltada à orientação vocacional e profissional na educação secundária. Desde 2003, o Programa lança convocatórias para financiamento de projetos de escolas secundárias que vinculem sua oferta educativa à informação disponível no mercado de trabalho e que se proponham a articular-se a redes estratégicas locais. Não se trata somente do desenvolvimento de cursos para jovens no espaço escolar; o objetivo é

promover a inserção da escola em redes locais. É uma experiência muito interessante sobre a qual existe bastante informação na internet.

Na Colômbia, também há uma abordagem interessante, com a introdução, no nível secundário, de um módulo amplo, que é chamado de “cultura do trabalho” – sobre o qual, porém, não há avaliações disponíveis.

Outro formato é o da educação secundária com ênfase na formação para o trabalho, um pouco na linha da formação integrada. Este tipo de formato enraíza-se em argumentos vinculados à motivação dos próprios jovens, à melhoria do rendimento dos alunos com dificuldades, à continuidade de estudos e à integração de saberes teóricos, tecnológicos e práticos. Debate-se em que momento essa formação profissional deve ser introduzida, sobretudo nos países em que a educação secundária é dividida em dois momentos: inferior e superior. Debate-se se algum conteúdo de formação profissional deve ou não ser introduzido já na educação secundária inferior, para jovens de 12 e 13 anos.

Há poucas experiências que, como no caso do Brasil, proponham uma política orientada pelo ensino médio juntamente com a formação profissional, como no Brasil Profissionalizado. Há alguns antecedentes, como a rede das escolas Fé e Alegria, as escolas telessecundárias do México (ensino médio a distância)⁴³, diversas experiências de ONGs – como uma que existe na Argentina. São experiências diversificadas, porém pequenas, que têm como perspectiva introduzir a formação profissional articulada com a educação secundária geral. São institucionais, mas não são políticas públicas.

Essas iniciativas apresentam vários desafios: como fazer formação profissional de qualidade? Como integrá-la institucional e curricularmente? Algumas pesquisas internacionais discutem que formação profissional se pode ensinar, já que esta é muito breve e as condições institucionais não estão dadas. Há, por exemplo, alguns países da África que avaliam criticamente a conveniência desta formação, já que ela não é de qualidade. Discutem-se ainda várias outras questões sobre financiamento, equipamentos, materiais, integração curricular e perfis, bem como capacitação docente.

43 Há no México cerca de 16 mil escolas telessecundárias, nas quais diariamente as aulas são transmitidas por satélite para classes em que um professor distribui os livros-texto e oferece explicações adicionais aos jovens.

COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

Nas experiências analisadas, observam-se duas maneiras de desenvolver competências empreendedoras junto aos jovens: uma, por meio de projetos produtivos escolares que visam ao desenvolvimento de empreendimentos; e outra, em que o empreendedorismo é concebido como competência transversal: a ideia de desenvolver nos jovens uma atitude empreendedora similar à atitude vinculada à cidadania; ou seja, estimular os jovens a empreenderem projetos sociais, cidadãos. Há várias proposições e muitos documentos sobre metodologias de trabalho sobre o tema, uma grande quantidade de experiências e de informações, inclusive nas páginas da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI).

De modo geral, a formação empreendedora realiza-se por meio de duas estratégias: uma, a simulação de negócios; a outra, mais concreta, o desenvolvimento de casos. Na Colômbia, há uma disciplina transversal de empreendedorismo em todos os níveis da educação; na Argentina, a Província de Rio Negro também desenvolve a disciplina de empreendedorismo.

Várias questões envolvidas nesse tipo de experiência são apontadas pelos estudos, como a falta de sincronia com o desenvolvimento e com a problemática local, os objetivos dos docentes, a necessidade de criação de comissões institucionais para sua realização. Algumas destas experiências provêm de fora da escola, com outros atores, e as escolas resistem a elas porque não entendem a necessidade de desenvolvê-las e, além de tudo, porque significam sobrecarga de trabalho.

Nos projetos mais diretamente ligados à produção, aponta-se uma tensão sempre presente entre lógica produtiva e lógica educativa. Em todas as experiências de estágio e de projetos produtivos, um problema importante é como fazer para que todos os jovens participem dessas iniciativas. Várias empresas recusam-se a oferecer estágio para alguns estudantes, porque nem todos os jovens detêm as condições de responder às exigências de qualidade da lógica produtiva. Há uma tensão permanente entre a ideia de equidade, que visa a proporcionar acesso a conhecimentos

relevantes a todos, e a ideia de produtividade, pois a produção baseia-se em outro ritmo e em outra organização de trabalho.

Mesmo fora do marco de “fomento à cultura empreendedora”, encontramos vários exemplos de estratégias pedagógicas que vão da prática à teoria, ou de integração de conteúdos, bem como projetos que propõem a aprendizagem ativa situada em contextos reais.

CONCLUSÕES

Em resumo, todas essas tendências indicam que a reformulação do lugar da preparação para o trabalho no ensino secundário surge com o intento de:

- superar a dicotomia entre geral e específico, propondo a integração de saberes;
- superar o isolamento da escola do seu contexto, visando a incluir a comunidade na escola;
- levar em conta as diversidades culturais, motivacionais e de interesses dos jovens;
- considerar as desigualdades e as condições de vida das famílias;
- reconhecer e fortalecer o lugar da escola no desenvolvimento.

Essas tendências concretizam-se em iniciativas como:

- a ampla e explícita introdução, nas leis gerais de Educação ou de educação secundária, dos saberes do trabalho, nos casos do México, da Colômbia e do Brasil;
- a promulgação de leis ou decretos específicos que visam a organizar e salvaguardar os objetivos pedagógicos de alguns dispositivos, como por exemplo, os estágios;
- a existência de diversos projetos de financiamento específico, como é o caso do Brasil Profissionalizado;
- a oferta de orientações às escolas para desenvolver esses projetos.

Há muitos materiais que tratam dessas questões, alguns deles desenvolvidos por organismos internacionais. A experiência europeia, por exemplo, tem várias linhas para desenvolver a formação profissional na escola secundária, tanto do ponto de vista do empreendedorismo quanto da orientação, bem como as chamadas “escolas de segunda oportunidade”, que introduzem novas funções na escola.

Para finalizar, apontam-se alguns desafios que a nova conceituação da formação para o trabalho propõe para a qualidade e a organização adequada da educação secundária, reforçando que o que não se faz com qualidade, perde o sentido:

- apoiar as políticas de educação e formação;
- propor e desenvolver a articulação institucional e curricular;
- proporcionar recursos adequados à capacitação docente;
- redistribuir funções e tarefas;
- criar novas funções para a escola, algo fundamental;
- estabelecer diálogos e acordos com instituições locais;
- realizar monitoramento e avaliação adequados.

Outro desafio, menos presente nos documentos que analisamos, é a ideia de articular essa formação com a concepção de aprendizagem ao longo da vida, para acompanhar a trajetória educativa e profissional dos jovens. Aparece menos, mas é preciso enfatizar essa ideia, propondo múltiplas fontes, formais e não formais.

EM DEBATE: EXPERIÊNCIAS E TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

GABRIEL GRABOWSKI (especialista em financiamento) – Claudia, você falou de uma “cultura do trabalho”, e o que consegui depreender – algo que é central no ensino integrado: uma proposta pedagógica de formação integral do aluno, em todas as suas dimensões – aparece só no final, mais como articulação, e não como integração. O que implica o

desenvolvimento de uma “cultura do trabalho”, como você mencionou? E o que ela vem a ser? Nessas experiências de formação integral, humana, a questão epistemológica não aparece?

CLAUDIA JACINTO (IIPPE/UNESCO) – O termo “cultura do trabalho” é usado em dois documentos: na Colômbia, vinculado particularmente à ideia de introduzir orientação laboral em toda a escola secundária; e na Província de Buenos Aires, Argentina. Mas as ênfases são um pouco diferentes. Os dois compartilham a ideia de vínculos entre produção de conhecimentos teóricos, tecnológicos e saberes práticos – a ideia do tecnológico como uma ponte entre o teórico e o prático e a maneira cindida pela qual a escola aborda esses conhecimentos. A formulação concreta, porém, é um pouco diferente.

Nos documentos colombianos, há muitas referências às novas tendências, não tanto da produção de conhecimento, mas às novas demandas do mercado de trabalho, indicando uma distância entre a escola e o mercado de trabalho. Nestes documentos, a cultura do trabalho aparece, de modo muito simplificado, como uma aproximação do perfil dos jovens ao mercado de trabalho. No caso da Província de Buenos Aires, o tema da cultura do trabalho aparece mais vinculado à recuperação de uma ética ordenadora do trabalho, a formulação de um governo peronista com uma concepção forte de ética no trabalho. Mas, no caso de Buenos Aires, a formulação pedagógica não avançou tanto no plano curricular.

Nos países estudados, a proposta pedagógica integral não tem a mesma força que o médio integrado tem no Brasil. O que vimos foram algumas experiências de ONGs, que vinculam a formação para o trabalho à cidadania, como iniciativas no meio rural apoiadas por uma agência suíça de cooperação internacional. Esta agência trabalha muito com a ideia de pertinência, em três eixos: articulação com o mercado de trabalho, demandas dos jovens e desenvolvimento local. Essa abordagem de formação mais integral está mais presente nos projetos de cooperação internacional, como os apoiados pela OIT, em outros, ligados ao turismo, por exemplo.

Neste ponto, é preciso apontar um problema crucial, que é o custo dessas experiências. Na apresentação do Cemp, fiquei com vontade de

perguntar sobre isso. Como garantir financiamento de modelos que são muito complexos? A decisão política é que define como combinar políticas universais e políticas mais focalizadas e fortes para setores mais pobres. Apesar dos vários erros cometidos na efetivação das políticas, há um problema de financiamento, um aspecto crítico que, às vezes, é um obstáculo à política.

Há uma pequena iniciativa, na cidade de Buenos Aires, as chamadas escolas de reingresso, uma instituição alternativa para jovens muito marginalizados que abandonaram a escola secundária regular e a de adultos. São seis pequenos centros em que se investiram muitos recursos para um formato curricular diferente, e que estão avançando, mas lentamente. É mais difícil, entretanto, observar políticas gerais formuladas neste formato mais integral.

ROBERTO DA CRUZ MELO (SEC-BA) – Gostaria de que você falasse mais sobre empreendedorismo como disciplina no currículo da educação básica da Colômbia.

CLAUDIA JACINTO (IIPE/UNESCO) – A Colômbia é um país com grande desenvolvimento no que se pode chamar de educação empreendedora, implantada há muitos anos. É um país onde os empreendimentos, os pequenos negócios constituem grande parte do mundo produtivo, do mundo do trabalho. O Sena colombiano, que cresceu como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) no Brasil, foi um precursor na América Latina: foi a primeira instituição de educação profissional que, nos anos 1960, não só se propôs a trabalhar com os setores de ponta, mas também com os setores pobres. Já então trabalhavam nos bairros populares, criando centros em que utilizavam os equipamentos instalados para fazer seus produtos, onde se desenvolviam ações voltadas para a formação de empreendedores com foco na gestão de empreendimentos, aspectos técnicos, acompanhamento. Havia também muito financiamento para microprojetos. São 40 anos dedicados à formação profissional nessa linha, portanto, existe saber, muito material. Durante os últimos anos, foi implantada uma proposta curricular a partir da oitava série, com duas horas semanais, voltada a desenvolver pequenos projetos, no bairro, por

exemplo. O projeto é sempre articulado com outra área curricular. Ou seja, a formação para o trabalho está presente em diferentes momentos da escolaridade, vinculada a algumas áreas do conhecimento, e só no último ano do secundário toma a forma de um projeto produtivo. A ideia é desenvolver a capacidade empreendedora de maneira mais geral.

IRAILTON LIMA (SEE-AC) – Claudia, você disse que um dos desafios do processo de integração envolve um posicionamento da escola para que compreenda o seu papel no desenvolvimento local. Como isso está sendo processado no âmbito dos sistemas locais? De que ferramentas e mecanismos as escolas dispõem para sair do seu enclausuramento e se colocarem no contexto da comunidade na qual estão inseridas? Entendo que o tensionamento entre concepções que se traduzem nas diferenças “conhecimento *versus* competências”, “mercado *versus* mundo do trabalho” é mais político do que teórico. Como isso tem sido trabalhado no caso das quatro experiências estudadas por você?

CLAUDIA JACINTO (IIPÉ/UNESCO) – Com relação ao desenvolvimento local, a primeira questão a ser apontada é o nível de descentralização. A determinação de quais são as atribuições dos governos provinciais, dos governos municipais, no conjunto das políticas, depende muito de cada país, não se restringe à área educativa. Esse panorama é bastante diverso também em relação aos municípios.

No Chile, por exemplo, vigora um modelo de ampla descentralização da educação, no qual a gestão das instituições educacionais fica a cargo das regiões, e as escolas também detêm níveis notórios de autonomia. O governo nacional é responsável pela supervisão das instituições, o que não é pouco, e pelas definições pedagógicas. Não só em relação a este tema, mas a vários outros, o sistema educacional público desenvolveu uma sistemática de apoio a projetos: as próprias instituições escolares, de acordo com sua vocação, apresentam projetos para avaliação numa espécie de concurso. A avaliação usa um sistema de ponderação, de nivelamento de oportunidades: quanto mais pobre a escola, maior a possibilidade de obter apoio ao projeto.

O Chile não avançou na linha de integração entre a educação geral e a técnica – lá, embora nos anos iniciais o ensino seja unificado, nos dois últimos anos, a escola técnica é completamente separada da escola

humanista. Tanto a escola técnica quanto a humanista participam de projetos vinculados a orientações educativo-laborais e de apoio a projetos de desenvolvimento local, no entanto não tivemos acesso a avaliações mais gerais dessas políticas, apenas sobre uma localidade ou um estado.

No caso da Colômbia, por exemplo, os municípios têm altas atribuições na gestão da educação, e há municípios importantes, como Bogotá, Medellín, Cali, que têm políticas educativas próprias, com fortes incentivos a projetos de desenvolvimento local. Quanto a um alinhamento com políticas nacionais, são tantas as diversidades, as diferenças de recursos econômicos e técnicos, que é muito difícil saber o que se passa em cada região ou município – como aqui no Brasil também. De acordo com os informes do sistema de acompanhamento institucional do governo federal colombiano, essas linhas são desenvolvidas em 80% das escolas. É um avanço importante que, entretanto, não revela a qualidade, apenas os números dessa implantação.

Quanto às tensões teóricas, creio que ocorre algo semelhante ao que disse sobre o conceito de cultura do trabalho. As formulações que encontramos nos documentos, embora revelem tensões, são bastante ecléticas. Colômbia, Chile e México desenvolvem há anos políticas de educação profissional que colocaram na agenda, particularmente do Ministério do Trabalho, a implantação de sistemas nacionais de avaliação de competências. Assim essa discussão chegou à escola secundária. Outros países não têm a mesma trajetória.

Apesar de enfoques teóricos diferentes, há uma mistura de perspectivas teóricas em programas e ações concretas, sempre em tensão permanente. Por exemplo, há esquematicamente duas perspectivas para a orientação socioeducativa. Uma delas enfatiza a responsabilidade do jovem pela obtenção de seu trabalho; é uma linha de enfoque neoliberal, de ação mais racional, de recursos humanos, que ressalta a motivação pessoal; e há outro enfoque, que dá ênfase ao desenvolvimento da subjetividade, a um olhar mais crítico sobre o mercado de trabalho, para que o jovem não se insira nele ingenuamente, que saiba o que é passível e o que não é passível de escolha, conheça seus direitos e deveres, a ação coletiva, sindical, e suas possibilidades. Ao ouvir os jovens que passaram por essas experiências de orientação, observa-se que eles são muito críticos em relação a elas.

IRAILTON LIMA (SEE-AC) – No período anterior, havia certo consenso, ainda que aparente, sobre como deveriam se estruturar os sistemas educacionais, no nível médio em particular. Aos poucos, o consenso que orientou as grandes reformas da década de 1990 foi sendo revisto e, em boa medida, chegou-se a uma situação de tensionamento em que não há grandes convergências. À luz dos dados e do referencial teórico que você consultou, qual é a tendência, o que converge em termos de estruturação do sistema educativo para a formação de nível médio e para o trabalho?

WASHINGTON CARLOS FERREIRA OLIVEIRA (SEC-BA) – As mudanças políticas na América Latina nos últimos anos devem ter influenciado diretamente esse estudo e fica claro que não podemos ter um panorama completo, porque a complexidade é muito grande. Além do que está escrito nos documentos, sabemos que a tensão do cotidiano vai definir o que acontecerá de fato; mas, pelo que observou, há uma tendência majoritária da política pública para este nível educacional?

CLAUDIA JACINTO (IPE/UNESCO) – Apresentei uma visão um tanto recortada, com foco na reformulação da presença do trabalho e dos saberes do trabalho na educação secundária. Há, porém, outras tendências no debate e seria preciso tomá-las em conjunto para saber se há uma grande aposta, se há uma grande decepção com as reformas dos anos 1990, se há um consenso quanto aos baixos resultados da América Latina nas avaliações internacionais... É muito difícil falar de grandes tendências, porque as mudanças políticas têm diferentes orientações. Este é um momento de grande revisão ideológica, política e técnica. Não abordamos países como Bolívia, Venezuela, Equador, que vivem grandes mudanças políticas nos últimos anos. Na Bolívia, embora esteja no centro do debate, a diversidade cultural ainda não permeou grandes transformações curriculares; e não é possível saber se o trabalho nucleará as discussões.

Há consenso quanto ao grande problema da expansão com qualidade na educação média, mas a expansão da educação secundária é muito diversificada. Há países como a Guatemala, em que a taxa de escolarização nesse nível não chega a 25%, enquanto Chile e Argentina têm uma taxa de 90%. Na maioria dos países, outro problema muito crítico é quantos conseguem terminar os estudos secundários.

Teríamos de apontar quais são os grandes temas que influenciam a formação para o trabalho na educação média. Um tema importantíssimo é o valor do título de nível secundário no mercado de trabalho. Há países onde terminar o nível secundário e ter um título não significa inserção no mercado, porque já há uma massificação deste título, existe desemprego. Há outros, ao contrário, em que ter um título técnico faz diferença. Nos anos 1990, a Argentina abandonou a educação técnica e agora a está retomando, porque faltam técnicos. A reforma da educação secundária precisa ser analisada por outros ângulos, porque não se trata apenas de obter o título, mas do que se aprende – é isso o que faz diferença para a inserção dos jovens.

São muitíssimas as questões envolvidas na preocupação com o nível secundário e a formação para o trabalho. A tradição histórica dos países é muito variada. É muito diversificado o desenvolvimento dos sistemas educativos, do sistema de formação profissional, bem como o lugar em que este se encontra com a educação formal. Há nuances ideológicas específicas: em países como Equador e Bolívia, enfatiza-se a diversidade cultural; no Brasil, na Argentina e no Uruguai, a discussão tem enfoques teóricos mais parecidos, mas com muitas diferenças nas formulações concretas; já México, Colômbia e Chile têm outra tradição, e as competências permeiam mais o sistema educacional. Não se pode dizer para onde vai a América Latina; talvez se possam apontar dois ou três consensos, mas não me arrisco a apontar tendências.

Temas

CURRÍCULO INTEGRADO DO ENSINO MÉDIO

Comentarista: *José Antonio Küller*⁴⁴

As questões relacionadas com a educação da juventude afetam-me diretamente, porque estão ligadas a dois decepcionantes fracassos profissionais. O primeiro deles ocorreu quando fui diretor da área de infratores da Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (Febem), em São Paulo, tentando implementar um projeto educacional naquela instituição, que, até então, tinha um caráter marcadamente repressivo ou assistencialista. O segundo fracasso aconteceu ao participar da criação da Escola-oficina do Parque D. Pedro, para menores que moravam na rua, nas cercanias da Praça da Sé, também em São Paulo.

Essas duas experiências afetaram a minha trajetória profissional, antes centrada em questões estritamente de formação profissional. Vinha do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) de São Paulo, onde, entre outras atividades, atuava no desenho de currículos ajustados às demandas quantitativas e qualitativas de mercado. Nesse afã, participei de uma comissão interdisciplinar entre o Senac e a Secretaria da Educação, para implementar a Lei nº 5.692/1971. Na Comissão, fui responsável pelo desenho curricular.

Naquela época, não percebia maiores dificuldades relacionadas com a organização e a integração curricular. Via a integração da parte geral com a profissional do currículo como uma simples divisão de responsabilidades: a Secretaria de Educação ficava com a parte geral do currículo, e o Senac, com a parte específica. Os desafios que percebia restringiam-se a escolher qualificações ou habilitações mais adequadas aos mercados de trabalho sub-regionais, a identificar as supostas demandas qualitativas destes mercados e, por fim, ajustar os currículos a tais demandas.

Do Senac, fui para o Centro Nacional de Formação Profissional (Cenafor), uma extinta fundação do MEC, cuja missão era o desenvolvimento de professores, técnicos e gestores para a educação profis-

44 Diretor da Germinal Consultoria Pedagógica.

sional. Lá, um lugar privilegiado para refletir sobre as questões relativas à relação entre educação e trabalho, comecei a questionar se as demandas qualitativas de educação profissional, tal como as víamos então, realmente existiam. Analisando o processo de trabalho com base na perspectiva marxista, estudamos a desqualificação que acompanhava a evolução da organização do trabalho. Se a tendência e a análise eram verdadeiras, o mundo das organizações iria requerer cada vez menos qualificação. Comecei a perceber que as relações entre educação e trabalho eram mais complexas do que pensava até então.

Uma das conclusões que considerávamos válida na época era que, na maioria das organizações industriais, o trabalho operacional requeria pouca ou nenhuma qualificação. Como consequência, muitas vezes a profissionalização do trabalhador era mais uma questão de preparação para a subordinação política do que propriamente uma resposta às exigências de formação técnica. O trabalho operacional real exigia muito pouca formação técnica. Mais ainda: a tendência para a desqualificação estava se acelerando e também se espalhava pelos setores não industriais.

Pensando retrospectivamente, talvez essa tenha sido a causa dos fracassos antes referidos. Estava tentando fazer uma educação voltada para a subordinação política destinada a uma população que já tinha dado seu grito de revolta. De qualquer forma, os fracassos remeteram-me a um prolongado atalho profissional.

Abandonei a educação profissional em seu senso estrito e fui fazer consultoria em organizações públicas e privadas. Os projetos em que me envolvi como consultor sempre se relacionavam com a superação do taylorismo e da desqualificação do trabalho. Isso me fez entrar em contato íntimo com o trabalho real. Em inúmeras visitas a fábricas e outras organizações, percebi que o conteúdo do trabalho dos que labutam no piso organizacional era realmente muito pobre. Mesmo quando os processos de seleção exigiam formação técnica de nível médio, o trabalho real era pobre. Por exemplo, ao trabalhar em uma petroquímica, percebi que, embora o requisito para operador fosse o curso técnico de química, a operação era extremamente simples, e a exigência técnica do trabalho cotidiano era muito pequena.

Voltando à educação profissional muito tempo depois, essa vivência no interior de empresas levou-me a pensar que todo enriquecimento da formação técnica era, contraditoriamente, desejável – desejável até como forma de este novo trabalhador, com uma formação geral e técnica de qualidade, poder contribuir nas mudanças do processo e da organização de trabalho, tornando-os mais compatíveis com a dignidade humana. Posteriormente, o trabalho de desenhar alguns currículos foi muito interessante. Experimentei o desenho de novas opções curriculares em duas oportunidades: no Programa de Educação para o Trabalho, no Senac/SP, e no Portal do Futuro do Senac/Rio.

Esses programas não desenvolviam competências ou habilidades técnicas específicas; envolviam uma concepção mais ampla do trabalho e desenvolviam competências e habilidades mais gerais para todo e qualquer trabalho. Como resultado, empregavam mais do que os programas centrados em uma formação técnica específica. Empregavam mais de 60% dos egressos, enquanto os programas de qualificação do próprio Senac não chegavam perto disso. Eram dois programas centrados na educação básica para o trabalho, não visavam a uma formação técnica de nível médio, mas juntavam duas vantagens: aprofundavam a formação do trabalhador e empregavam mais.

Trabalhei depois no desenho dos currículos do ensino médio e tecnológico do Senac, no Rio de Janeiro. Lá, sempre mantive uma perspectiva curricular fundamental: introduzir a educação geral para o trabalho dentro da educação técnica ou tecnológica específica. Todos os esforços foram feitos no sentido de definir um núcleo de educação geral para o trabalho, com uma carga horária significativa. Depois, em torno deste núcleo, desenvolver a parte técnica específica.

O que seria essa formação básica para o trabalho? Entendo que ela é constituída pelo desenvolvimento de competências que podem ser utilizadas em qualquer atividade profissional. Muitas destas competências não são técnicas. A capacidade de comunicação oral e escrita, por exemplo, é uma delas.

Quando li o trabalho do doutor Amin, o que me espantou foi perceber algo que antes não tinha me chamado suficientemente a atenção: que

a educação básica para o trabalho é objetivo fundamental do ensino médio. Este objetivo não é perseguido de fato, mas seria fantástico se todo ensino médio desenvolvesse efetivamente a educação básica para o trabalho, no sentido de que tratamos antes. Seria uma educação que, na maioria dos casos, resolveria a questão do ingresso no mercado de trabalho. Também resolveria a questão da dualidade educação geral *versus* educação profissional, sempre presente nas discussões sobre o ensino médio.

Ouvi aqui um conjunto de referências a respeito de uma formação técnica não específica. Sobre a formação técnica mais abrangente ligada a uma área, como no caso da experiência de Santa Catarina, penso que a experiência do Centro de Ensino Médio e Educação Profissional (Cemp) do Maranhão também vai nessa direção. A direção de uma formação técnica ligada não a uma ocupação bem definida no mercado de trabalho, mas ao trabalho de uma forma mais ampla. Uma formação mais geral envolvendo até mesmo as questões da organização do trabalho, as demandas do trabalho social, as demandas sociais para o trabalho etc.

Finalmente, percebo na exposição do doutor Amin que a questão do currículo integrado tem mais complexidades do que as que têm sido apontadas e tratadas. No plano real, o currículo do ensino médio não é apenas dual, mas fragmentado. Não se trata simplesmente de integrar dois currículos diferentes em um só; trata-se de integrar todo o currículo, seja ele de educação geral ou de educação específica, ou ambas. Isso parece ser muito difícil, pois esbarra numa tradição de organização e divisão disciplinar extremamente consolidada.

Na minha experiência, só conseguimos fazer integração curricular por meio de uma estratégia também disciplinar, ou seja, definindo como uma disciplina o componente ao qual é atribuída a função de integração curricular. Sempre criamos uma unidade curricular com função de integrar as demais. Muitas vezes isso foi feito com projetos que, tratados como unidades curriculares autônomas, acabavam funcionando como elemento integrador do currículo, tanto no desenho, como na execução desse currículo.

Por fim, gostaria de propor algumas questões que preparei, previamente, para estimular o debate. Sem entrar no plano doutrinário, considerando a integração do ensino médio com a educação profissional desejável, questiona-se:

1. Sem fazer mudanças no plano legal é possível ter o ensino médio integrado à educação profissional? Se não, que mudanças são necessárias?
2. No plano legal, percebe-se, implícita ou explicitamente, uma concepção disciplinar da organização do currículo. A organização disciplinar do currículo tem produzido, no plano real, não só a dualidade entre educação geral e educação profissional, mas a fragmentação do currículo em ato. É possível ter o ensino médio integrado à educação profissional com uma organização disciplinar do currículo? Como?
3. No plano real, constatou-se que a única prática de integração é a contextualização intradisciplinar às competências do perfil profissional. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, instrumento do plano legal mais próximo da prática escolar, não se avança mais do que isso. É possível ir além? Como?

EM DEBATE: ARTICULAÇÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

GABRIEL GRABOWSKI (especialista em financiamento) – Para discutir o tema do currículo, precisamos pensar de que ensino integrado estamos falando. Algumas questões são fundamentais: primeiro, o currículo integrado é uma questão de opção política e pedagógica. Trata-se de uma opção de quem acredita numa experiência pedagógica diferente; não pode ser uma adequação à lei, às normas. Em minha experiência de implantação do currículo integrado junto aos estados, uma das premissas era a adesão livre, a opção político-pedagógica dos estados. Estes tinham de acreditar na proposta, aderir porque queriam, e não porque o MEC tinha dinheiro ou porque a lei propiciava.

A opção política deve ficar clara no currículo; uma das bases para avaliar o currículo é a sua construção histórica, social e coletiva. Como se trata de

construção, é processo, em que não cabem modelos. Cada proposta é uma proposição local, que, evidentemente, tem eixos, “fios” que se ligam. A legislação traz modelos, diretrizes, e o currículo acaba sendo visto como um modelo, no entanto o integrado que discutimos não tem modelo, apenas concepção e alguns princípios orientadores. Deve ser visto como processo, para que posteriormente não seja avaliado como modelo.

Currículo também é tempo, tema que gostaria de discutir. Há um equívoco, anterior ao integrado: considerar que, para a classe média e a classe alta, o tempo de duração do currículo é longo. A Europa atrasa a entrada do jovem no mercado de trabalho, porque quanto mais tempo ele estudar, melhor. Por que no Brasil o jovem pobre deve acelerar a entrada no mercado de trabalho?

A duração do curso integrado não pode ser pautada pelo tempo com que a educação trabalha hoje, e isso deve ser premissa curricular. Sou extremamente crítico de que a proposta determine a duração do curso, porque o tempo deve ser o do jovem em sua vida social. Se hoje falamos na perspectiva de cem anos de vida para o brasileiro, por que correr com a educação, acelerar do processo? Defendo alongar o tempo de educação e profissionalização, atrasar a entrada do jovem no mundo do trabalho, mas, para isso, é preciso ter políticas de juventude – e boas políticas, senão não será educação, nem integrado. Concordo com o Washington com que é preciso existir bolsa para o ensino médio e técnico, para que o jovem não necessite entrar no mercado de trabalho e correr para ser empreendedor aos 15 anos de idade. O tempo é uma categoria curricular central; o tempo curricular é o tempo da vida e não o tempo do mercado de trabalho. O currículo deve ser a expressão de uma concepção, de uma opção, de um novo tempo.

Essa proposta de educação integrada busca outra qualidade, e isso exige que seja avaliada com outros indicadores. É mais cara, leva mais tempo, exige outro professor, outro comprometimento. Em 1990, queríamos implantar uma nova proposta de EJA em Porto Alegre e tivemos de fazer um concurso para professores de jovens e adultos que tivessem compromisso com uma proposta diferente; nem vilões, nem heróis, mas que fossem comprometidos com a proposta.

REGINA CABRAL (Cemp-MA) – Quero trazer para reflexão, como exemplo, o curso de formação de professores em nível médio: o magistério. De certo modo, é um curso integrado (conteúdos gerais com o necessário para o estudante aprender a dar aulas para crianças) que, com isso, se empobrece muito. Mesmo já tendo estudado álgebra e geometria nas sétima e oitava séries, como aluna de magistério voltei a estudar conhecimentos das quatro primeiras séries. Como estudante, questionava: se estou me preparando para ser professora, por que, em vez de expandir meu conhecimento, vou estudar somente o que vou ensinar aos alunos, quando na realidade precisaria saber muito mais para explicar-lhes sobre por que aprender adição, subtração, fração, entre outros conteúdos?

Ainda que com outra concepção, o magistério não deixa de ser um curso integrado. O fato é que, ao ser integrado, empobreceu os conhecimentos da educação geral – para formar um profissional que não poderia prescindir do enriquecimento destes conhecimentos no desempenho de seu trabalho como professor. Falo como aluna que fui e como profissional que sempre atuou na formação de professores, inclusive na formação complementar dos que saíram do curso de magistério para trabalhar em escolas públicas. Na legislação atual relativa ao integrado, deve-se pensar num tipo de currículo que garanta ao estudante a possibilidade de compreender as razões e os fundamentos do conteúdo estudado, não apenas a receita, a fórmula, o mínimo. Isso também vale para o concomitante e o subsequente.

Em 2004, quando elaboramos a grade do médio integrado e do subsequente, optamos por um modelo experimental que, de fato, não integrou tudo, mas primeiramente garantiu ao professor acesso aos conteúdos de todas as disciplinas dos núcleos geral e profissionalizante. A integração não pode ser feita com base em um modelo pronto, *a priori*, para permitir ao professor a possibilidade de investigar, buscar outros conhecimentos. A experiência do ensino médio integrado requer, por parte dos profissionais envolvidos, o conhecimento da instituição, do projeto educativo, do conteúdo a ser trabalhado.

Também concordo com a necessidade de tempo maior e mais adequado para a permanência dos filhos dos trabalhadores nas escolas.

DANTE MOURA (Ifect-RN) – Concordo com Gabriel e gostaria de aprofundar a discussão sobre o fato de não podermos avaliar o curso integrado de acordo com outros princípios, pois isso provocaria distorção. Toda a nossa discussão está caminhando na direção de não considerar os aspectos doutrinários, que incluem a concepção da qual falamos. A concepção de ensino médio integrado parte de uma visão mais geral, de qual é o ensino médio que desejamos para nossa população como um todo, independentemente de sua origem socioeconômica.

Assim sendo, a premissa da qual parto é que, no longo prazo, o ensino médio seja igualitário, quanto aos seus princípios fundamentais, para toda a população. A realidade hoje não permite a materialização dessa perspectiva em seu sentido mais estrito, porque muitos jovens de 15 e 16 anos precisam trabalhar e não podem se dar ao luxo de escolher uma profissão só depois dos 18 anos. É preciso pensar que, juntamente com outras políticas para a juventude, o ensino médio seja construído para todos, um ensino médio que propicie toda a base de conhecimento desse ensino médio propedêutico e, ao mesmo tempo e de forma integrada, garanta uma profissão técnica de nível médio que permita trabalhar em atividades complexas, e não em atividades subalternas. Paralelamente, é preciso construir outro ensino médio, tendo como princípio propiciar trabalho, ciência, tecnologia e cultura para todos. É um processo longo – e é necessário construir suas bases para que se inicie, mesmo sem que saibamos quando ele será concluído.

É preciso não perder de vista esse horizonte, que é o ensino médio unitário em seus princípios (o que é diferente de ser único) para toda a população brasileira, não apenas para os filhos das classes hegemônicas; para que a classe trabalhadora também tenha direito de não começar a trabalhar aos 15 anos de idade, que os filhos dos pobres possam dar-se o luxo de escolher uma profissão depois dos 18 anos de idade. Temos de discutir como esse currículo se realiza na prática, pois, sem essa discussão de fundo, de concepção doutrinária, não teremos uma perspectiva mais ampla para incidir, para pensar a sociedade brasileira que temos, a que pretendemos ter, e que papel desempenha a educação – fundamentalmente, o ensino médio – nesse processo.

É preciso discutir o currículo à luz da realidade brasileira, dos jovens brasileiros, e o tempo é elemento fundamental. No exemplo sobre formação de magistério dado pela professora Regina, bem como em minha formação de nível técnico e também em outras formações específicas, o currículo era empobrecido, reduzindo-se os conhecimentos das ciências, das letras e das artes. O integrado não era integrado, era uma justaposição do ensino médio de caráter mais propedêutico com o da formação profissional; tudo era colocado dentro de uma camisa de força de três anos, subtraindo-se os conteúdos da educação geral, conteúdos estes que, não por coincidência, mas pela correlação de forças existentes na sociedade em geral e no campo educacional em particular, mantiveram-se como critério para ingresso no ensino superior. Com isso, do ponto de vista prático do currículo, barrou-se a entrada da classe trabalhadora no ensino superior porque, para sobreviver, precisava fazer o curso profissionalizante.

Do ponto de vista legal, todos podiam fazer vestibular após concluir o ensino médio ou técnico, mas a Lei nº 5.692/1971 trazia, em sua essência, o problema crucial da redução de conteúdos da base de educação geral para incluir conteúdos da parte profissionalizante, cujo resultado foi empobrecedor. Na verdade, o ensino tornou-se profissionalizante apenas para os alunos da escola pública, porque a escola privada criou mecanismos para manter seu currículo de caráter propedêutico. Ao subtrair os conteúdos da formação geral necessários ao ingresso no ensino superior, a rede pública deixava de atender aos interesses das classes médias, ao passo que a escola privada não se submetia à legislação. Com isso, houve grande fuga das classes médias da escola pública para a escola privada. Por isso, a impossibilidade de, em apenas três anos, desenvolver todos os conteúdos exigidos para ingresso no ensino superior, além da formação profissional, não gerou um tensionamento maior naquele período. Não houve tensionamento que permitisse ampliar o acesso aos conteúdos das ciências, das letras e das artes aos jovens das classes trabalhadoras – que, além de dificuldades de acesso no campo educacional, têm outras, de acesso à cultura...

Finalmente, também é necessário discutir acerca da duração do ensino médio integrado. Para que acelerar o processo de formação dos filhos dos trabalhadores? O que se consegue é reproduzir as classes sociais

pelo sistema educacional e impedir que tenham acesso à educação integral de qualidade e possam também continuar os estudos em outros níveis educacionais, além de se preparar para o mundo do trabalho. Não podemos restringir a ideia do ensino médio integrado ao acesso imediato a um posto de trabalho – o que é louvável, mas não a única via.

JOSÉ VITÓRIO SACILOTTO (CPS/SP) – Em São Paulo, as experiências efetivas de implantação da Lei nº 5.692 foram episódicas, e o ensino continuou propedêutico.

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA (Seed-PR) – Como muitos aqui, sou resultado da transição da Lei nº 4.024 para a nº 5.692. Fiz dois cursos de formação técnica: magistério e contabilidade (entendo que o curso normal, de formação para o magistério, é um curso técnico e acho que essa é uma questão relevante a ser discutida) – dois cursos técnicos que privilegiaram conteúdos necessários ao trabalho e suprimiram conhecimentos de física, química etc., essenciais para o vestibular. Fazer curso superior é o sonho de todo jovem; ninguém quer entrar direto no mercado de trabalho, por entender que a profissionalização se dá no superior. Hoje, como gestora, professora universitária e pesquisadora dessa área, aprendi que não devemos cometer o mesmo erro da Lei nº 4.024, que suprimia os conhecimentos necessários à formação de qualquer cidadão, nem o erro da Lei nº 5.692, que se fez profissionalizante sem, na verdade, profissionalizar.

Para construir o integrado, temos de transgredir o legal, algo que aprendi no meu curso de Pedagogia, ao fazer uma leitura ingênua da legislação. Não se constrói um currículo integrado na perspectiva de competências e habilidades. Pode-se até usar o formato das áreas de conhecimento, mas a inter-relação não acontece, nem acontecerá, com raras exceções, em nenhum momento do ensino médio. No Paraná, transgredimos não só para o ensino integrado e para o médio, mas para o fundamental também. Não trabalhamos com competências e habilidades, e essa foi uma decisão do conjunto das escolas.

Como foi a construção curricular, como nasceu a perspectiva do integrado? Pelos colégios agrícolas e pelo curso de formação de professores. Qual o entendimento que se tinha nessas escolas? Com o Decreto

nº 2.208, que o Paraná cumpriu à risca, as escolas encontraram uma saída. No caso das agrícolas, foi fazer três matrículas do mesmo curso: uma para o ensino médio, outra para Técnico em agricultura e outra ainda para Técnico em pecuária. Era o que estava disposto na lei e, assim, resolveram isto internamente. Em 2003, quando o novo governo do estado assumiu, as escolas agrícolas e de formação de professores apontaram a necessidade de discutir um currículo que garantisse os conhecimentos específicos para a formação profissional e que não empobrecesse os conhecimentos básicos do ensino médio.

O primeiro embate da construção curricular ocorre no âmbito das “caixinhas”, fragmentadas, em que o professor é dono da disciplina. É preciso discutir e decidir que conhecimentos são necessários para a formação desse jovem, que conteúdos são esses, e de que forma vamos transpor isso para as disciplinas. Isso não é novidade, não fizemos nada novo no Paraná, mas é uma guerra, um embate que deve ocorrer no interior da escola, na formação de professores, para que se rompa a concepção individualista do “meu” e se possa falar em “nosso”. O primeiro movimento é fazer essa junção.

Estamos agora no segundo movimento, de reestruturação curricular, que avança para além da junção, por meio da elaboração de ementas, trazendo para elas algumas coisas que as diferenciam e que não são projetos. Não é a metodologia que permite a integração, mas esta se dá com base no conceito, na construção do currículo. A ementa é começo, e não consequência; e a grade curricular é o final, não o começo. Em geral, a escola começa pela grade e, para inverter esta prática é preciso trabalhar na formação de docentes.

CARLOS ARTEXES (SEB/MEC) – Infelizmente não temos tempo de aprofundar todas as discussões, por isso opto por levantar alguns pontos que me parecem relevantes. É importante que o estudo da UNESCO seja divulgado neste momento em que vivenciamos a tentativa de um federalismo colaborativo, em que a União oferece apoio técnico e financeiro – no Brasil Profissionalizado, prioritariamente a projetos de implantação do ensino médio integrado à educação profissional.

O estudo cita algo fundamental: a ideia de que, nas estratégias e nas trajetórias das pessoas e dos jovens, a relação entre o trabalho e o estudo desempenha um papel muito mais interessante e complexo do que se costuma julgar. Muitos trabalham para garantir o seu estudo, e o estudo não é apenas meio para o trabalho. Temos de superar a concepção de que a educação é meio para o sucesso no trabalho, porque ela é também um fim em si mesma. O jovem trabalha para possibilitar economicamente sua formação e o próprio desenvolvimento, individual e coletivo. No ensino superior, é cada vez mais evidente a necessidade de o jovem trabalhar para se sustentar, o que já é uma realidade também no ensino médio, porque não existe escola, nem educação gratuita; a escola que chamamos de gratuita não o é. É caríssimo para um jovem trabalhador sustentar-se no ensino superior...

A concessão de bolsa de estudo é importante, porque o ensino médio também é caro, mesmo em escolas públicas: as distâncias, o transporte (que é o fator mais caro), a alimentação. O regime de tempo integral é uma discussão pertinente, porque pode inviabilizar estratégias que os trabalhadores criam para concluir a educação básica. Devemos ter cuidado em utilizar dois turnos sem garantir condições de permanência aos jovens, não só do ponto de vista pedagógico, mas da realidade social.

O professor está com dificuldades em participar na construção de um projeto político-pedagógico relevante para o ensino médio, como se a lei, o aprisionasse. A própria lei abriu essa possibilidade, mas é como se estivéssemos contidos no tradicional. É fundamental que a prática docente se liberte. Há professores extremamente criativos no país, nem heróis, nem vilões. No Brasil, não temos algo muito importante: organismos capazes de valorizar as iniciativas inovadoras das escolas, dos professores e dos alunos. Nossa sociedade precisa criar tais organismos e mecanismos para garantir um processo que valorize o professor, criando condições efetivas de desenvolvimento da sua prática docente.

O estudo aponta questões relativas ao generalista e ao especialista, e gostaria de apontar que, talvez, ao procurar um curso, as pessoas estejam buscando algo mais. Gostaria de pontuar a informática: no Brasil Profissionalizado, os cursos de Técnico em informática são a maior

demanda; e na rede federal foi a maior demanda. A informática é hoje uma tecnologia que se tornou ferramenta, e as pessoas perceberam que, sem a inclusão nesse mundo, elas não terão espaço.

Acho a experiência do Maranhão fantástica pela maneira como aborda o trabalho. É comum pressupor que o trabalho está definido, é imutável: cabe a nós adequar o processo educacional, fazer que se ajuste à realidade do mundo do trabalho. O mundo do trabalho também tem um caráter alienador, com uma relação de exploração da força de trabalho, podendo e devendo ser transformado. Precisamos analisar a desqualificação do próprio conhecimento na utilização pragmática do trabalho: a autonomia da educação também pode configurar as bases de um novo mundo produtivo e criar outras referências para o trabalho decente e emancipador.

A concepção interdisciplinar ou transdisciplinar pode cometer um equívoco quando desvaloriza as disciplinas no currículo. As disciplinas não foram construídas pela escola, os conhecimentos da ciência foram historicamente fragmentados. Na realidade atual, não consigo perceber uma possibilidade imediata da organização do ensino médio que não seja por disciplinas. As disciplinas podem ser realmente integradas no espaço escolar, e é claro que a formação exclusivista de um professor especialista deve ser superada, mas o que quer dizer integração das disciplinas? É o sujeito que integra os saberes, não quem faz o currículo. É claro que a transposição didática é importante, é claro que devemos garantir a articulação de conhecimentos. Devemos tomar cuidado ao pretender um currículo não disciplinar, sem condições de garantir a superação dessa fragmentação. Existem experiências fantásticas de transdisciplinaridade, que fazem (e devem fazer) parte da concepção curricular, mas a disciplina continuará ainda como a grande referência para a construção da organização curricular no ensino médio.

Há uma dificuldade relativa à ideia da politecnicidade no Brasil, que é a polissemia deste conceito. Uma escola politécnica não é profissionalizante na essência de sua construção teórica; mas, para o senso comum, é confundida com a profissionalização no ensino médio. Por outro lado, a profissionalização deve ser considerada na realidade socioeconômica da população e como estratégia de transição para a politecnicidade a ser construída no futuro.

JOSÉ ANTONIO KÜLLER (especialista em currículo) – Gostaria de comentar algo sobre a experiência do Maranhão, que me remete a minha experiência pessoal. Um projeto que coloca o estudante em contato direto com o trabalho e, principalmente, o envolve em um trabalho criativo e transformador tem um potencial muito grande de articulação do currículo – mesmo que formalmente não se façam as ligações curriculares.

ROBERTO DA CRUZ MELO (SEC-BA) – No Cefet em que trabalho, os professores que dão aula nos cursos subsequentes são, de certo modo, marginalizados. Geralmente são professores mais antigos, históricos, provindos do mundo produtivo, com experiência acumulada neste mundo e sem formação acadêmica consolidada. Ao me aproximar dos professores, em sua dinâmica pedagógica, observei uma concepção de integração, o que parece uma contradição, pois não são professores academicamente preparados, mas formados em cursos rápidos. Do ponto de vista de minha experiência, a integração ultrapassa a normatização do currículo e a formação pedagógica dos professores da educação profissional, que é apontada como sua maior dificuldade. Isso propõe a questão de qual é o papel do trabalho nessa relação. Não posso falar de currículo de ensino médio sem que o trabalho ocupe a centralidade; mas centralidade em que concepção? Isso precisa ser respondido.

A segunda reflexão parte de uma experiência vivida no curso de Tecnologia da informação. Quatrocentos jovens do segundo ano do ensino médio de escolas públicas foram selecionados e desafiados a aprender conhecimentos básicos da linguagem Java em seis meses. No final do prazo, tinham a perspectiva de se inserir na área de TI de empresas como estagiários ou como postos de trabalho – e os empresários costumam requerer gênios! Tais jovens, porém, não detinham as competências necessárias, seus conhecimentos de matemática e inglês eram precários... Em função de o trabalho ser elemento dessa articulação, os jovens passaram a requerer mudanças no ensino de matemática e de inglês das escolas em que cursavam o ensino médio.

Essas duas experiências indicam que não podemos menosprezar a categoria do trabalho na concepção e na organização do ensino médio. Sua dimensão vai além de formar para a técnica.

Que mudanças na legislação favorecem a integração? Não se pode tratar da formação geral com base em intervenções feitas pelo Estado em função das políticas de emprego. A separação entre educação e trabalho é muito tênue, mas necessária para entendermos a política de integração no ensino médio. Os cursos técnicos não podem ser vistos apenas como uma ação do Estado para garantir empregabilidade. Isso é enganar a nós mesmos e aos jovens que ingressam nestes cursos. Políticas de emprego e intervenções voltadas à qualificação profissional têm outra natureza. É importante ter isso em mente ao avaliar ou discutir as políticas para o ensino médio. É possível, sim, mesmo com a legislação existente, até porque, na reforma anterior, de 1996, a aproximação com o trabalho existiu apenas na intencionalidade, era quase como um apêndice. Há áreas de conhecimento e suas tecnologias nas diretrizes do ensino médio; na educação profissional, existem as áreas de formação profissional e as tecnologias. Depende de como se interpreta a legislação; se entendemos a tecnologia como espaço de mediação, se tecnologia está associada a trabalho e a mundo produtivo e não é vista apenas como ferramenta para o mercado de trabalho, a integração é possível.

ROSÂNGELA FÉLIX (SED-SC) – Queria comentar algo sobre o estudo de caso de Santa Catarina, quando Amin menciona que não houve uma participação efetiva, um grande aproveitamento dos docentes no processo de integração curricular. Na verdade, houve: eles participaram muito e mais de 1.800 profissionais foram capacitados, passaram por oito seminários, muitos encontros e estudos. O problema é que estes professores são contratados em caráter temporário e acabam ficando na escola por seis meses ou um ano, depois vão para outras escolas. Isso prejudica o trabalho, mas deve ser resolvido com o concurso público que faremos, pois temos 37 cursos em andamento e um plano de expansão para mais 55 cursos em 2009.

IRAILTON LIMA (SEE-AC) – Senti falta, no estudo dos casos, de informações e análises acerca do desenvolvimento atual ou posterior do andamento, após as primeiras turmas, para melhor compreensão de como o processo se desdobrou. Também seria interessante uma análise de como o aluno do médio integrado se enxerga dentro da escola e como

é visto pelos outros – se, de alguma forma, os demais alunos entendem o integrado como uma oportunidade ou se há alguma diferenciação que permita avaliar esta dimensão.

Durante a discussão sobre o tempo de permanência do aluno na escola, fiquei me perguntando se de fato esta é uma concepção do mundo educativo que se traduz na carga horária do currículo, ou é uma questão de entendimento das necessidades do aluno – e acabou-me parecendo as duas coisas. A experiência relatada demonstra que, muitas vezes, pelas condições objetivas da vida, o aluno apressa, aligeira a escolarização, como estratégia de ingresso no mundo do trabalho. Este é um dado real e é fundamental que os formuladores de políticas se debrucem sobre ele.

Neste debate, há outra questão de fundo: a educação é um fim em si mesma? Penso que sim; mas tenho dúvidas de que a escolarização seja um fim em si mesma. Vejo que nós, educadores, em boa medida, imputamos à escola um papel extraordinário. Achamos até que tudo o que uma pessoa precisa saber tem de ser ensinado na escola; muitas vezes desconsideramos ou deixamos de estimular outras formas e estratégias de aprendizagem ao longo da vida.

Outro ponto, mais de natureza pedagógica, é o papel estratégico e a importância das disciplinas na organização do currículo, portanto, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Penso que as disciplinas são uma forma de organização e sistematização do conhecimento, para que este seja transmitido, retransmitido, retrabalhado, na expectativa de que o estudante ressignifique estes conteúdos e lhes dê unidade, atribuindo-lhes um valor prático, objetivo. A organização fragmentada do conhecimento em disciplinas responde a um modelo de ciência que, todos nós sabemos, está em superação, que é o modelo do velho cartesianismo, que leva à compreensão das coisas pela soma de suas partes. Superar a fragmentação e possibilitar ao indivíduo enxergar processos em sentido amplo, entendendo os múltiplos fatores que atuam sobre um fato, um dado da realidade, é uma necessidade do mundo atual. Se esta é uma necessidade, nós, educadores, não podemos abandonar o desafio de superar as disciplinas, tanto no ensino fundamental como no médio. Se queremos proporcionar uma educação integrada e integradora,

que possibilite ao indivíduo perceber, em sentido amplo, sua relação com os demais, com o seu trabalho, com o meio ambiente, esse desafio não pode ser abandonado.

Sou daqueles que acreditam que a melhor forma de superar a fragmentação é a organização do currículo, do trabalho educativo por competências. Nossa experiência mostra que funciona: temos currículos em que não há uma disciplina, trabalhamos com eles, e dá muito certo. Eles promovem uma educação integradora, sistêmica.

A cultura do trabalho é outra questão central neste debate, entendendo-se cultura do trabalho e ética no trabalho em sentido amplo. A forma como a sociedade enxerga o trabalho faz toda a diferença na forma como organiza o seu sistema educativo, assim como a forma como o professor e a comunidade veem o trabalho faz diferença, primeiro, no papel que a comunidade reserva para a escola e, segundo, na forma como o professor exerce sua prática no dia a dia. A comunidade que percebe o trabalho com alguma carga valorativa negativa (o que não é raro na nossa sociedade, pelo contrário) no processo educativo enfatiza a dimensão cognitiva, porque, no fundo, o que vale é pensar, não é fazer.

Se o fim é o ingresso na educação superior, porque é onde a pessoa se realiza pessoal e profissionalmente, então para que a integração, a habilitação técnica? Por que não reforçar o médio, dando a ele essa configuração mais ampla e a capacidade maior de garantir ao educando o domínio dos conteúdos para elevar suas possibilidades de ingresso no ensino superior? E, por que, em vez de investir na integração curricular, não reforçar a ampliação de vagas, de possibilidades de acesso à educação superior? Estas são questões centrais neste debate.

JOSÉ ANTÔNIO KÜLLER (especialista em currículo) – A interação da educação profissional com os arranjos produtivos locais, quando eles existem, é muito interessante – e também muito difícil de ser construída apenas pela escola. Participei do desenho de uma proposta de desenvolvimento do território protagonizada pelos alunos e vejo a possibilidade de transformar essa experiência em laboratório e dela extrair lições para introduzir, no currículo, o envolvimento dos alunos em ações que resultem em mudança social efetiva.

Da mesma forma do trabalho no laboratório de Química, posso fazer uma intervenção na realidade social em uma situação-laboratório. Mesmo que a intervenção não produza resultados efetivos de transformação social, já é uma mudança inquestionável, se ela demonstrar essa possibilidade. Posso pensar numa situação de mudança efetiva ou simular a situação. Um exemplo: não é preciso fazer a efetiva implantação de um projeto agroecológico, mas podemos delimitar um terreno experimental em que os alunos atuem, fazendo agroecologia. Os alunos aprendem no terreno experimental para, depois, transpor o que aprenderam para a situação real de trabalho no campo.

Há outras opções para avançar, que não as do arranjo produtivo ou iniciativas de desenvolvimento dos territórios. Em todas, as mais produtivas são aquelas que engajam o aluno numa transformação do real. Quanto mais próximos da realidade, quanto mais protagonizarem um processo de transformação, mais aprendem. De todas as reflexões que fizemos, ressalto uma: ensina-se educação profissional de forma crítica quando se engaja os alunos num projeto de transformação da própria realidade de trabalho e da prática real do trabalho.

RECURSOS PARA FINANCIAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UMA VISÃO CRÍTICA

Comentarista: *Gabriel Grabowski*⁴⁵

Está clara para nós a centralidade do financiamento, que hoje se constitui consensualmente em um dos temas nucleares na educação. Como professor de Filosofia, pesquiso essa questão. A legislação da educação profissional, as várias políticas, os programas e as concepções não explicam a totalidade do problema. Não pesquiso números – não que eles não sejam esclarecedores –, mas tento verificar o que os números não demonstram, o que escondem. O objetivo é dar visibilidade à invisibilidade das cifras.

Os estudos do financiamento existentes no ensino fundamental, médio e superior são bastante expressivos, mas, na educação profissional e no ensino integrado, são incipientes ou inexistentes. Há artigos e análises, muito pontuais, conforme lugar que as pessoas ocupam: estudos sobre a rede federal, artigos sobre o Sistema S, mas as pesquisas são muito incipientes.

No Brasil, entre todos os estudiosos desse tema, é consenso que o problema do financiamento exige que se enfrente um problema que não se tem coragem de encarar: o patamar de financiamento da educação nacional. Se, em 2009, persistir em 4,3% ou 4,5% do Produto Interno Bruto (PIB), continuará sendo vergonhoso, já que os recursos estão vinculados às contingências dos orçamentos, que se ampliam numericamente de acordo com a arrecadação dos recursos. Não se podem pensar grandes soluções, se essa questão não for enfrentada. Parte da riqueza nacional deve começar a ser dirigida para a educação, até porque os grandes lucros de empresas, do sistema financeiro e dos milionários brasileiros de escala mundial, sendo de um país com tamanhas desigualdades, devem auxiliar no financiamento da educação deste país.

Outra tese que tenho defendido: mesmo sendo insuficientes, esses recursos têm sérios problemas de gestão na educação como um todo.

45 Pesquisador nas áreas de políticas públicas, educação, educação profissional e financiamento da educação profissional.

São problemas que se agravam na educação profissional, em que a fragmentação, a sobreposição, a desarticulação na aplicação e nos investimentos é ainda maior. Os problemas referem-se à relação entre as redes federal, estaduais e municipais, que ofertam educação profissional, cada uma com seus orçamentos, suas prioridades e suas estratégias.

Num levantamento realizado algum tempo atrás, identificamos que a quase totalidade dos ministérios tem programas e recursos direcionados para a educação profissional. Só no setor da juventude, há mais de 20 programas da União, com cifras expressivas, sem falar dos 27 estados, municípios, ONGs, sindicatos... O Projovem projeta um orçamento de R\$ 5,6 bilhões para o período de 2008 a 2011. Há ainda ações no Ministério da Ação Social, no Ministério do Trabalho, programas específicos, que recentemente buscam uma articulação, como é o caso do Projovem reorganizado, mas ainda são fragmentados. Acompanhamos a discussão do MEC, tentando envolver o Sistema S na ampliação da oferta de cursos gratuitos no país. Os recursos do Sistema S para 2008 são da ordem de R\$ 11 bilhões, incluindo tanto a receita compulsória como a receita própria.

Na educação profissional, é enorme a fragmentação de programas e de recursos, sendo estes insuficientes, e não há um mecanismo que os possa articular, a exemplo do Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental (Fundef) e do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Não sou defensor de fundos, mas eles permitem organização e articulação dos recursos. A criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional, proposta de emenda constitucional que está no Congresso, a chamada PEC do Fundep, não visa centralizar recursos, mas a constituir um mecanismo canalizador e articulador dos recursos, pois a fragmentação propicia a competição e a sobreposição.

Particpei de algumas assessorias técnicas e discussões sobre o ensino médio integrado à educação profissional nos estados e junto ao Ministério, nas quais sempre defendi que o programa precisaria de investimentos, e a União deveria aportar recursos. Em 2004, 2005 e 2006, a União não os aportou, defendendo que a implantação do ensino médio integrado deveria ser uma opção política de cada estado, a quem caberia investir. Desde aquela época, dizíamos que o programa deveria oferecer recursos.

O que foi investido no ensino médio integrado, de acordo com a previsão orçamentária do MEC? Em 2006, foram investidos R\$ 21 milhões; em 2007, R\$ 38 milhões e, em 2009, R\$ 52 milhões. Essa projeção crescente representa avanços em termos de financiamento, mas não se trata apenas de aumentar recursos; é preciso aprimorar a gestão como um todo. A educação integrada é o primo pobre da educação, comparado com outros programas.

Houve dois avanços significativos. Um deles é o Fundeb, em que o ensino médio passou a ser contemplado com um coeficiente na distribuição dos recursos. É importante que os estados atentem para o fato de haver pesos diferentes, com coeficientes diferentes, para o ensino médio, o ensino médio integrado, o ensino agrícola com ou sem internato, a depender da complexidade de cada um. Registro, portanto, o avanço do Fundeb, que contempla esse nível de escolaridade, mesmo que de forma insuficiente. Registro também os recursos do programa Brasil Profissionalizado, que tem previstos recursos de R\$ 900 milhões para os estados, valor que pode ser ampliado: as primeiras demandas já apontam a necessidade de R\$ 1,2 bilhão.

A adesão dos estados ao ensino médio integrado deve ser muito bem analisada, pois pode ser motivada pelos recursos e não pela proposta. Nas assessorias que realizei, alguns estados propuseram-se a adotar o integrado como política pública; mas há outros que apenas querem obter os recursos da União. Este é um problema para o Brasil Profissionalizado: os estados vão aderir pelo projeto ou pelos recursos? Como já se disse aqui anteriormente, a relação entre os entes federados não é de colaboração, mas de competição e disputa. Esta relação envolve disputas em diversos campos: partidário, de concepção, de projeto, de recursos. Para amenizar a disputa, participa-se de alguns programas. Quando não havia previsão de aporte de recursos, a adesão era mais voltada para a proposta; agora o interesse volta-se mais para os R\$ 900 milhões do Brasil Profissionalizado do que para o ensino médio integrado. Há risco de que ocorra o que aconteceu com o Programa de Reforma da Educação Profissional (Proep), e precisamos evitar que isso se repita.

Outro problema que destaco é a fragmentação das diversas redes de educação profissional no país (redes federal, estadual, municipal,

Sistema S, redes sindicais e ONGs) e os inúmeros programas que ora conversam com as redes, ora disputam os mesmos públicos e os mesmos recursos. Essa fragmentação de recursos e de programas não é ocasional, mas proposital, e resulta da forma como o Estado brasileiro organiza o financiamento. O Estado não só permite a sobreposição como, propositadamente, permite e induz à fragmentação.

Administrar a relação com os estados e com entes da sociedade civil (segmentos privados da educação; centrais sindicais; confederações profissionais, patronais e sindicais; ONGs) é uma forma de oferecer fundos públicos para a sociedade como um todo e, também, para a formação do trabalhador desta sociedade, para a reprodução da mão de obra e para a reprodução do capital. Embora não haja estudos, mas hipóteses, a administração fragmentada dos programas e dos financiamentos serve para esse fim, já que a efetividade de redes e programas é pequena, considerando a demanda do país. Essa lógica baseada em programas, e não em uma política de financiamento, com um fundo organizador e articulador, é proposital e serve para sustentar a fragmentação e a disputa por recursos.

EM DEBATE: INVESTIMENTO E CUSTEIO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

IRAILTON LIMA (SEE-AC) – O parâmetro para o integrado no Fundeb não é muito diferente do médio “puro”, mas já há alguma indicação de que ele de alguma forma ajude? Há diferenciação neste financiamento? Ele, de alguma forma, cobre a necessidade?

O Programa Brasil Profissionalizado tem envergadura financeira para promover o reposicionamento do ensino médio como o MEC pretende? Um programa com previsão inicial de R\$ 900 milhões, podendo atingir mais de R\$ 1 bilhão (sem considerar a gestão, os componentes de sua formulação) em termos de financiamento, tem essa capacidade?

Boa parte dos recursos das fontes listadas é para qualificação, que é o primo pobre da educação profissional. Certa ocasião, numa conversa com o professor Eliezer, ele disse que “qualificação profissional não é com o

MEC, mas com o Ministério do Trabalho e a gente nem discute isso”. Uma parte desse volume de recursos é para qualificação. Como posicionar os recursos dentro do financiamento mais geral da educação profissional, para que esta tenha acesso às fontes necessárias para caminhar bem?

Prof. Amin: se, em última instância, a integração visa a resolver a fragilidade do ensino médio, qual é, particularmente para o MEC, o propósito da integração do ensino médio à educação profissional neste país?

REGINA CABRAL (Cemp-MA) – Existem recursos para processos formativos dos trabalhadores e filhos de trabalhadores espalhados por diferentes ministérios (como o MDA), e dificilmente estes ministérios utilizam a rede de escolas profissionalizantes para esse fim. Ocorre, então, que quem qualifica o trabalhador nem sempre tem condição de fazer esse trabalho, do ponto de vista técnico. Devemos prever a articulação entre os ministérios na oferta da formação profissional, nas várias formas de qualificação dos trabalhadores e de seus filhos. Além disso, devemos pensar em financiamento não somente para investimento inicial; o custeio é indispensável – e um custeio fiscalizado –, pois não adianta apenas comprar computadores, montar laboratórios, quando o primeiro equipamento a quebrar nunca será consertado. O acompanhamento, o monitoramento permanente do custeio é muito importante. Como uma rede concentrada consegue coordenar laboratórios espalhados em municípios? Porque as escolas federais e estaduais estão nos municípios. Muitas vezes, a escola fica muito distante de quem tem o poder de solucionar o problema – como, por exemplo, equipamentos ou laboratórios que se tornam obsoletos. No Brasil inteiro, encontramos laboratórios e bibliotecas fechados, alguns com três, cinco cadeados. Portanto, o financiamento tem de ser planejado para um *continuum* de capital e custeio, de forma monitorada, fiscalizada. A centralização fica muito distante da solução, que, de modo geral, nunca chega.

ROBERTO DA CRUZ MELO (SEC-BA) – O financiamento envolve vários aspectos, não se resume a dispor de mais dinheiro, quando se fala em mais dinheiro, de onde ele vem? Esta é uma discussão muito mascarada, porque mexe com estruturas do Estado brasileiro, com políticas dispersas e de efetividade duvidosa.

Com a introdução no ensino médio integrado no Fundeb, surge o problema relativo à gestão financeira: como ocorre a articulação desta gestão na estrutura interna das secretarias de Educação? O problema fica complicado se, na execução de seu orçamento, o gestor da Secretaria não optar por ordenar esse valor, um pouco maior, como custeio. No caso da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, em que o gestor fez esta opção, o custeio, que era de R\$ 2 milhões, passou progressivamente para R\$ 60 milhões. Isso rebata na articulação com a União, pois, quando as atividades de custeio estão mais estruturadas nos orçamentos dos estados, os recursos de investimentos pesam pouco. Por exemplo, para o Rio Grande do Sul, para São Paulo, com um orçamento de R\$ 700 milhões, os recursos que o Brasil Profissionalizado oferece não representam nada. Isso precisa ser resolvido na Setec e na SEB. A hibridez entre o fortalecimento do ensino médio e da educação profissional que existe no Brasil Profissionalizado traz um problema sério para a gestão dos recursos, se as secretarias não têm clara sua intencionalidade política.

A solução que encontramos na Bahia foi estabelecer uma relação muito fina da educação profissional com o ensino médio, mas há estados em que nem isso existe: são duas secretarias, três diretorias; isto mexe com as intencionalidades. Falar de financiamento sem tocar na organização das estruturas de Estado fragiliza muito a demanda por mais recursos na educação profissional.

GABRIEL GRABOWSKI (especialista em financiamento) – Neste campo, historicamente, o que a União financia é investimento: em prédios, laboratórios, consultoria, formação de professores. Numa escola do Rio Grande do Sul, encontramos equipamentos importados nos anos 1960 armazenados em caixas que nunca foram sequer abertas.

A relação com os entes federados é complicada, pois a União não pode pagar custeio da folha de pagamentos, por exemplo. É preciso alterar a Constituição Brasileira, para que a União possa aportar recursos para isto. Cada governo cria os seus programas, a sua estrutura – e a União não precisa continuar transferindo recursos só para investimentos, que são importantes e necessários, mas, em muitos casos, resultam em elefantes brancos.

Só precisamos investir em estruturas onde elas não existem, pois em alguns lugares há falta e em outros, sobra. Para isso, precisamos mapear tal demanda. Não conseguimos articular o uso das estruturas existentes. Por todo o país, há estruturas federais, estaduais, municipais, comunitárias e particulares fechadas. O Sistema S tem uma estrutura de mais de três mil unidades no país, e muitas delas estão subutilizadas. Devemos ter uma visão mais clara e maior responsabilidade política, para só investir em infraestrutura predial onde seja necessário. São Paulo e Rio Grande do Sul, por exemplo, não precisam desse investimento, porque possuem estrutura pública ociosa em abundância.

De onde advirão os recursos é uma questão central. É imprescindível aumentar o percentual do PIB e da riqueza nacional para além dos atuais 4%. Discute-se que a dívida interna e externa pode tornar-se fonte de mais recursos para a educação, mas não estamos lutando pela desvinculação dos recursos da educação. Veja-se o caso da DRU, a desvinculação de receitas da União⁴⁶: nos últimos 12 anos, deixamos de investir R\$ 100 bilhões na educação, recursos estes contingenciados para aumentar o *superavit* brasileiro, montante que aumentará com a instituição do Fundeb.

O Fundeb está em implantação progressiva, mas é insuficiente e não dará conta de resolver os problemas, assim como o Brasil Profissionalizado, que é uma alavanca, também não dará conta desses problemas levantados por vocês. Veja-se a desarticulação das políticas: um órgão cuida da qualificação; outro, da educação; outro, do jovem; outro ainda, do integrado. A competição não se dá apenas nos ministérios, nos governos, na gestão, na política. A sociedade também compete: a escola estadual disputa com a federal, e esta, com a comunitária. São questões de fundo que perpassam o financiamento, são reais e, às vezes, mais determinantes do que outros fatores que vocês bem colocam.

JOSÉ VITÓRIO SACILOTTO (CPS/SP) – Em São Paulo, o Cefet, o Sistema S e o Centro Paula Souza, que é o responsável pela educação

46 Aprovada em 1994, a Desvinculação de Receitas da União (DRU) permite que o governo deixe de gastar 20% do total de impostos arrecadados pela esfera federal com as políticas sociais e reservar esses recursos para atingir as metas do *superavit* comercial.

profissional no estado , sentaram em volta de uma mesa e começaram a mapear as necessidades, para não duplicar os esforços. Concorro plenamente quando à ocupação dos espaços, da capacidade ociosa que existe. As escolas técnicas do estado ficam ociosas durante o dia, temos laboratórios que ficam às moscas no período diurno. Devemos ocupar estes espaços ociosos, para ampliar a oferta de educação profissional.

Outro problema de vulto é o período da manhã: tenho receio de que esta ênfase no médio integrado acabe por prejudicar outras oportunidades, do concomitante e do subsequente. São dois milhões de concluintes do ensino médio por ano, que não tiveram acesso à educação profissional e talvez queiram ter. O integrado não vai resolver os problemas destes jovens. Tanto o concomitante quanto o subsequente têm de ser uma alternativa real. O Fundeb financia o integrado, mas não os outros tipos, que seriam financiados por outros fundos. Além dessa diversidade na oferta de cursos, devemos pensar também em uma diversidade de currículos baseados em categorias diferentes. Como demonstra o Cemp e outros casos em desenvolvimento, é possível construir diferentes currículos com base em competências, experimentações que precisam ser controladas, discutidas e analisadas.

CARLOS ARTEXES (SEB/MEC) – O Ministério da Educação luta permanentemente por mais recursos financeiros para a educação. Um exemplo é a ampliação dos recursos do Ministério e a condução no processo para acabar com a desvinculação das receitas da União (DRU) na educação. O que surpreende é ver a sociedade dividida nas lutas relativas à educação. Onde estão os professores? Quem está lutando pelas causas da educação?

Estamos adotando uma bandeira que eu gostaria de que Gabriel comentasse, que é o custo-aluno-qualidade no ensino médio. Precisamos analisar mais concretamente o custo por aluno relativamente à qualidade, inclusive o impacto do Fundeb no custo-aluno-qualidade, o que também será interessante em termos de comparação. Não estou falando somente do perfil do sujeito, mas também dos investimentos alocados na União, no estado, na rede privada e seu impacto na qualidade. Há um estudo comparativo que indica uma discrepância muito grande no custo aluno do ensino médio no mundo. Durante muitos anos, o Brasil investiu na

rede estadual menos de R\$ 1.000,00 por aluno ao ano. Com o Fundeb, a perspectiva é que esse valor aumente, em média, para R\$ 1.500,00 por ano. Estamos lutando por um indicador de R\$ 2.000,00, já que a média dos países desenvolvidos é de US\$ 2,000.00 ao ano por aluno.

Não posso deixar de falar do Brasil Profissionalizado, porque existe uma contradição entre nós. O programa nasceu na perspectiva de fazer uma política indutiva de ensino médio integrado à educação profissional, a ser desenvolvido no e pelo sistema estadual. À União cabe induzir, com base em sua intencionalidade e com apoio técnico e financeiro, uma política educacional. Ao estado, com sua autonomia, cabe estabelecer a colaboração com a União para a oferta qualificada da educação. Isso relaciona-se com a discussão do federalismo e com as fases de desenvolvimento do sistema nacional de educação. O centralismo que caracteriza historicamente o Brasil concentrou e concentra os recursos na União. Sou defensor da descentralização de recursos para os sistemas de ensino e diretamente para as escolas. Autonomia não quer dizer soberania, pois os estados têm de estar inseridos nas causas nacionais. Temos um sistema federativo e precisamos construir coletivamente a ideia do regime de colaboração, uma terceira fase do federalismo que ainda não construímos. Esta é a contradição de fundo... O Brasil Profissionalizado nasceu na perspectiva de fazer uma política incisiva de ensino médio integrado à educação profissional. Quem reivindicou, brigou e ganhou foram os estados. O programa foi ampliado para financiar a educação profissional.

GABRIEL GRABOWSKI (especialista em financiamento) – Permita uma intervenção: a contradição é essa, mas o governo atual cometeu um equívoco. Os estados, por intermédio do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), dizem que querem dinheiro e, em troca, o governo federal oferece o Brasil Profissionalizado, um programa diferenciado. Com isso, corre-se o risco de o estado querer apenas os recursos do programa, não a proposta.

CARLOS ARTEXES (SEB/MEC) – O Brasil Profissionalizado está aberto, inclusive para fortalecer o ensino de ciência nas escolas não profissionais. De qualquer maneira, o que está em jogo relaciona-se com o federalismo e com a regulamentação da relação entre a União e os

estados. Existe uma burocracia pública, há muitas exigências para o repasse de recursos, e os estados têm dificuldades para atender à regulamentação imposta pelos órgãos federais, assim como para construir ou consolidar sua capacidade de planejamento e organização da gestão destes recursos. O nível de execução dos programas é de menos de 10%. O Brasil Profissionalizado não foge à regra.

É verdade que só se financiam quatro componentes, mas poderíamos aprofundar a discussão sobre essa relação entre União e estado, que faz que haja disponibilidade de recursos e não haja execução. Qual é a solução para isto? Seria fácil se os recursos não fossem centralizados, mas esta não é a realidade brasileira. Fazemos repasses voluntários do governo federal para os estados e municípios por meio de convênios. Além das grandes desigualdades regionais, é preciso considerar que alguns estados dispõem de recursos próprios, não só dos convênios, mas não são capazes de usá-los. Há estados em que sobram recursos, pois não conseguem gastar os 25%; há outros em que faltam recursos.

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA (Seed-PR) – O aspecto positivo do Brasil Profissionalizado é que os recursos são do governo federal e não provêm de empréstimo internacional, como foi o caso do Proep.

O Brasil Profissionalizado abriu a possibilidade de financiar outras formas também: implanta-se o integrado, mas não se exclui o subsequente – que até poderá ter mais materialidade, quando se concebe uma formação integral. É possível ter todas as formas de educação profissional e abrese a possibilidade de um percentual para oferta dos cursos subsequentes. Isso foi uma conquista tanto dos secretários estaduais de Educação como dos de Ciência e Tecnologia.

Como Gabriel apontou, o que preocupa no Brasil Profissionalizado é que a proposição mais forte seja o integrado, no ensino regular ou na EJA. Cabe ao estado, que é autônomo, assumir a responsabilidade pela manutenção, ter recursos para essa manutenção, quadro próprio de professores. Uma coisa está articulada à outra. O financiamento do governo federal é para laboratórios, construção de escolas, adequação

destes espaços. Lutamos pela adequação, porque no Paraná já existem espaços, mas, quando se mistura tudo isso, surgem problemas. E se o estado fizer uma proposta só para aquisição de laboratórios de Física, de Química? Se fôssemos atualizar os laboratórios de todas as 1.100 escolas do Paraná, precisaríamos de R\$ 240 milhões; só isso consumiria um percentual significativo dos R\$ 900 milhões. É preciso ter cuidado, quando se diz que tudo pode ser financiado: o que priorizar? Quem prioriza é o estado. Como será o repasse destes recursos para que realmente se consiga utilizá-los? O Proep tinha muitas amarras, e os recursos terminaram por não ser utilizados. É preciso ver essa forma de gestão do MEC, pensar melhor quanto a isso.

Continua acontecendo a mesma história dos “prós”. Há muitos programas para tratar da mesma coisa: Pró-letramento, Pró-infantil, Pró-formação, Pró-funcionário, Projovem campo, Projovem urbano... Vamos acabar com os “prós”, articular todos programas.

JOSÉ ANTONIO KÜLLER (especialista em currículo) – Vou fazer algumas observações sobre investimento e custeio. No Sistema S, que conheço um pouco, muitas escolas ficam ociosas no diurno. Também acompanhei algumas tentativas de salvação de escolas comunitárias do Proep. Nas escolas que acompanhei, o investimento público, destinado apenas à infraestrutura, representava o equivalente a um ou, no máximo, dois anos de custeio. É inviável o crescimento da educação profissional dessa forma. Como contraponto, vale a pena citar uma experiência do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) do Estado de São Paulo, que, como estrutura física, em todo o estado, tem apenas dois andares em um prédio na cidade de São Paulo. Não tem nenhuma unidade física destinada ao ensino e desenvolve um amplo programa de educação profissional. Como política institucional, todos os recursos financeiros são destinados ao custeio.

GABRIEL GRABOWSKI (especialista em financiamento) – Não entendo que o ensino médio integrado seja uma forma de oferta que se contraponha ao subsequente ou a outras modalidades, mas é uma nova experiência que está sendo construída. Não é exclusiva nem universal em qualquer âmbito (nacional, estadual, municipal); o Decreto respeitou todas as formas. É integrado para fazer contraponto ao separado, não ao subsequente.

Acredito que é possível fazer política educacional de modo diferente no Brasil, de forma a estabelecer cooperação com os estados, com os municípios, mas, para atuar de maneira superior à atual, é preciso mudar as relações políticas preexistentes que impactam os entes federados. Quando os estados, com seus governadores e secretários, vêm discutir com a União as questões mais estruturais de financiamento da educação, é uma oportunidade para começar a mudar. Os estados, com suas bancadas, têm grande força de convencimento do Congresso para mexer na DRU⁴⁷, para mexer nessa relação entre os entes federados, que é constitucional, mas é passível de alteração. Se não se discute isso, perde-se a oportunidade de negociar essas questões; ou não se quer mudar essa lógica política, que parece estar servindo para todos.

Queria chamar atenção para a infraestrutura. Estive no Estado do Ceará em 2005, 2006 e gostei muito de como eles integraram os espaços, uma iniciativa anterior aos decretos nº 2.208 e nº 5.154. Há uso comum dos espaços pelos alunos das escolas de ensino médio e técnico. Os laboratórios são únicos, todos os alunos usam, com planejamento de horários. Essa organização é por territórios, não por rede ou sistema. É um exemplo que pode nos ilustrar.

Há muitos estudos sobre o custo do aluno que indicam uma diversidade enorme de custo-aluno no país, maior do que a diversidade de programas. Num livro lançado recentemente sobre custo-aluno-qualidade, os números demonstram uma fragmentação maior ainda. Há custo-hora-aluno de R\$ 1,00 até R\$ 20,00; tem-se um custo-aluno médio anual de R\$ 1.000,00 na maioria dos casos, atingindo R\$ 10.000,00 os programas, incluindo a rede federal e o Sistema S. Na iniciativa privada, esse custo é maior ainda. Ao fazer um estudo sobre indicadores de qualidade na escola de

47 A Proposta de Emenda à Constituição nº 277, que reduz anualmente a incidência percentual da DRU sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, foi apresentada pela senadora Ideli Salvati em 2008. Foi aprovada pelo Senado naquele ano e pela Câmara Federal em 2009. Como a Câmara alterou o texto aprovado anteriormente pelo Senado, a PEC nº 277/2008 voltou para nova apreciação pelo senadores e permanecia em tramitação quando do lançamento desta publicação.

ensino médio, Gaudêncio aponta, a exemplo do que indicam organismos internacionais, que a educação de qualidade corresponde a um custo-aluno de US\$ 5,000.00 por ano na escola média e técnica.

Há diversos estudos sobre custo-aluno, e todos revelam uma disparidade enorme no país: cada programa, cada rede, cada sistema tem um valor, não há um padrão – embora o Fundeb tenha seu padrão. Há muitos recursos na origem, mas o que chega ao aluno e ao educador é muito pouco. Estamos concluindo um estudo sobre o que se dilui no fluxo e para onde vai. Vai para a gestão e para a infraestrutura, não para a finalidade educativa, que recebe a menor parte dos recursos. A cadeia consome grande parte e às escolas não chegam nem 60% dos recursos. A mesma coisa repete-se nos programas: alguns têm taxa de administração de 40%.

Outro tema é a gestão pública e privada. Não é por ser pública que a gestão governamental não funciona bem; ela está emperrada devido ao modelo que estamos adotando. O modelo de contratação com entes privados é mais simplificado, de fácil execução e de fácil prestação de contas: o objetivo é o produto. Para a gestão pública, não basta o produto, verifica-se a intenção do sujeito. Nem o processo, a intenção. Avalia-se se o governador, o prefeito ou a ONG tinha boa intenção ou não. A gestão está emperrada propositadamente, para não funcionar como uma gestão pública de qualidade e eficiente.

O SABER DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DE DOCENTES

Comentarista: *Jarbas Novelino Barato*⁴⁸

Se o trabalho é concebido como princípio orientador da ação educativa, a atividade docente relaciona-se à natureza do aprender a trabalhar e não importa muito se isso acontece no ensino médio integrado ou concomitante, no ensino profissional pós-secundário e na qualificação.

Vou procurar ser breve, apresentando aqui algumas ideias sobre aprendizagem e trabalho com a intenção de provocar discussão.

TRABALHO E MERCADO

Cláudio Salm, em sua tese de doutorado, fez um reparo importante sobre a mania de se propor uma escola congruente com o mercado de trabalho. Ele observa que o capital usa a escola de acordo com seus interesses. Toda tentativa de estruturar uma escola congruente com o mercado de trabalho é um esforço vão. Sempre que precisar, o capital mudará critérios, ignorando a escola que supostamente foi organizada de acordo com seus interesses. Para o capital, o que importa são as suas conveniências; e ele usa a escola de acordo com estas, não importando os planos que os educadores tenham feito para adequar educação a mercado.

O SABER NO E DO TRABALHO

Para se contrapor a uma educação orientada para o mercado e por ele, é preciso pensar em uma formação profissional voltada para o saber no e do trabalho. O saber do trabalho é uma questão pouco estudada, despertando quase nenhum interesse nos meios acadêmicos. Esta é, pelo menos, minha experiência pessoal. Tive dificuldades no doutorado, quando procurei discutir o saber que se constrói no interior das atividades produtivas.

⁴⁸ Professor e consultor na área de educação profissional.

Em conversas com minha orientadora e outros pesquisadores da universidade, eu tentava chamar atenção para detalhes que acontecem no interior do trabalho. Um dia, relatei minhas observações sobre a técnica de enrolar cabelos, mostrando a dinâmica do conhecimento exigido por esta prática profissional. A reação dos meus ouvintes foi de completo desinteresse e alguma complacência.

SABER DO TRABALHO E CIÊNCIA

No documento escrito pelo professor Amin Aur, há alguns registros que dão a impressão de que ciência e tecnologia geram o trabalho e sem elas este não teria sentido. É preciso considerar com mais cuidado essa noção quase hegemônica nos meios educacionais, porque o trabalho nasce antes da ciência. Nós somos o que somos e até fazemos ciência porque trabalhamos.

SUPOSTA IGNORÂNCIA DE ALGUMAS PROFISSÕES

Outra preocupação muito pessoal, biográfica, e que sempre tive receio de discutir com meus colegas da academia, é a de que existe uma perspectiva de julgar alguns trabalhos como embrutecedores, como atividades que exigem pouca ou nenhuma inteligência.

Há dois trabalhos sempre citados e tidos como embrutecedores em dois países diferentes: garçoneiro, nos Estados Unidos, e pedreiro, no Brasil. Em ambos os casos, parece que as atividades dos citados profissionais são trabalhos sem inteligência. Garçonetes e pedreiros são vistos como gente que não sabe o que faz, nem tem ideia do próprio saber de seu trabalho. Vale aqui lembrar um caso clássico: a história de Schmidt, o trabalhador instruído por Taylor para executar movimentos de acordo com critérios da organização científica do trabalho. Schmidt é caracterizado como alguém de inteligência limítrofe, mas esse “bruto”, na ocasião em que era instruído por Taylor, estava construindo a própria casa. Sabia fazer cálculos, sabia quanto de sua renda podia gastar para comprar material, sabia lidar com eletricidade, sabia muitas técnicas de construção. Não era o “bruto” que Taylor nos quer fazer crer.

Não tenho tempo para desenvolver as questões que apresentei de forma resumida e, supostamente, provocativa. Quero apenas deixar uma mensagem com base nelas: precisamos rever a questão do saber do trabalho.

O que tudo isso tem a ver com docência em educação profissional? Tem muito, pois o modo pelo qual os professores veem o saber no trabalho tem consequências na docência, na escolha de conteúdos, na escolha de enfoques didáticos.

A última provocação: sempre se afirma que os professores que vão trabalhar com educação profissional precisam fazer complementação pedagógica, caso contrário, não farão um bom trabalho didático, não darão boas aulas. Não tenho tanta certeza disso, pois acho que algumas complementações pedagógicas pioram o desempenho destes professores.

É interessante notar que ninguém fala em complementação laboral para professores no campo da formação profissional. Afinal de contas: como é que professores que nunca saíram da escola podem desenvolver sensibilidade necessária para adotar o trabalho como princípio pedagógico?

Educadores não costumam pensar nisso, mas se apressam em falar na necessidade de complementação pedagógica para profissionais que não passaram por faculdades de Educação. Tais complementações, em geral, ignoram as dinâmicas do aprender no interior das atividades produtivas. Ignoram as dinâmicas do saber, da elaboração do conhecimento que se estrutura no fazer cotidiano do trabalhador, e impõem uma didática nascida de práticas com conteúdos acadêmicos. Por causa disso, acho importante uma “complementação laboral”, lembrando uma observação que ouvi de José Carlos Peliano: “De vez em quando é preciso conhecer com as mãos e não apenas falar sobre uma coisa”.

Ao ler o documento elaborado pelo professor Amin, observei algumas coisas que estão sempre acontecendo, quando se fala em formação de professores na junção ou na encruzilhada entre educação e trabalho. Vou listá-las aqui, na esperança de que minhas observações possam merecer discussões.

- Às vezes há um entendimento de que, se a pessoa se concentra na técnica, está, sendo adestrada, pois aprende apenas a prática.

- A dualidade entre teoria e prática continua, mesmo quando se pensa em integração. Os professores da parte de educação profissional acabam sendo classificados de modo diferente dos demais docentes. O trabalho que fazem, como professores, é visto como uma atividade inferior à “formação científica”; seus salários e a forma do contrato de trabalho denunciam um tratamento que os considera professores de segunda categoria; a proposta de complementação pedagógica que lhes é imposta ignora sua experiência profissional.

Docentes da parte profissional são, muitas vezes, pessoas com pouca formação escolar e grande experiência em sua área de trabalho. Conheci um professor de cozinha que dizia querer aprender pedagogia. Assisti a algumas aulas dele e concluí que quem tinha de aprender era eu. Do ponto de vista de organização de um curso dentro de uma cozinha, ele tinha um domínio de espaço e de tempo que nenhum curso de complementação pedagógica lhe daria.

Quase sempre, ao propormos complementação pedagógica, padecemos de uma cegueira que não é evidente: não conseguimos ver o conhecimento que se estrutura no fazer das profissões que supostamente queremos ensinar. Os próprios trabalhadores chamados para exercer docência costumam desconsiderar o conteúdo do trabalho de suas profissões de origem, pois estas são desqualificadas pela sociedade. Muitos fazeres são vistos como trabalho simples, banal, bruto. São, por isso, invisíveis; e invisíveis também são os profissionais que deles vivem.

- No trabalho do professor, de educação geral ou formação profissional, preocupa-me a invisibilidade do saber do trabalho. Preocupa-me a ideia de que a ciência e a tecnologia possam explicar integralmente o trabalho. Tal visão acadêmica acaba ignorando conhecimentos cuja natureza se forja nos fazeres de uma prática social iluminada pela obra.
- Acho que é preciso sempre se perguntar: qual é o papel do docente quando o trabalho é um conteúdo significativo a ser considerado na educação? Esta pergunta, a meu ver, não deve ser feita apenas em cursos técnicos. Ela vale para qualquer modalidade de educação que tenha como horizonte imediato a formação das pessoas para um trabalho concreto.

Termino, lendo um pequeno trecho da apresentação que fiz para a edição brasileira de uma obra de Mike Rose, *O saber do trabalho*:

A riqueza cognitiva do ofício de garçomete tem equivalentes em saberes de cabeleireiros, marceneiros, soldadores, eletricitas e encanadores. Tem também uma mesma sina: é invisível aos olhos dos observadores incapazes de ver o trabalho como desdobramento constante de atos de inteligência. Vale observar que conhecimento invisível é diferente de conhecimento tácito, este visto como um saber não verbalizado que pode emergir a qualquer momento na vida de um trabalhador. O primeiro é um saber do qual o trabalhador tem consciência, mas não evidente para observadores incapazes de examinar as atividades produtivas a partir do olhar de quem as faz. Esta invisibilidade do trabalho lembra outra invisibilidade de grupos humanos, cuja existência é ignorada pelos poderosos. Lembra a invisibilidade do camponês índio do romance *Garabombo, o invisível*, de Manuel Scorza⁴⁹

Insisto: professores envolvidos com formação para o trabalho precisam abrir os olhos para aspectos que permanecem invisíveis para uma boa parte dos educadores. Esses aspectos podem mudar completamente os modos de ver a atuação docente em cursos de formação profissional. Podem mudar completamente modos de ver a formação de professores.

EM DEBATE: FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES DO TRABALHO

JOSÉ VITÓRIO SACILOTTO (CPS/SP) – A formação docente para a educação profissional ainda continua na esfera da emergência. O que temos hoje é um programa especial e sabemos que o MEC tem um projeto “rodando” há cinco ou seis anos.

O recrutamento dos docentes da educação profissional antigamente passava por todas aquelas fases de aprendizado dentro da própria escola, que poderíamos chamar de capacitação em serviço: era um aluno que virava uma espécie de auxiliar de magistério e acabava se tornando professor, e sua ação era validada por uma licença para lecionar.

49 ROSE, Mike. *O saber do trabalho*. São Paulo: Editora Senac, 2007. p.11.

Artexes falou das dificuldades quanto a professor de Física para a formação geral; para a educação profissional, esse recrutamento é muito mais complicado. Não temos uma licenciatura própria e não sei se uma licenciatura própria seduziria muitas pessoas. Tanto na área de metodologias quanto de didática do ensino profissional, a literatura também é bastante escassa. Temos grandes análises sobre o contexto, mas não temos muita coisa sobre “como fazer”.

Quando falamos de currículo integrado, juntar educação geral e profissional é mais complicado ainda. Devemos começar a discutir estas questões com seriedade.

JOSÉ ANTONIO KÜELLER (especialista em currículo) – O fazer aprende-se essencialmente no trabalho, especialmente nas atividades operacionais e técnicas. Não sei quanto às estatísticas atuais, mas, dez anos atrás, quando escrevi um livro a respeito, 80% dos trabalhadores da base organizacional tinham formação profissional no próprio emprego. No caso da formação dos professores, isso é um pouco parecido.

Não vejo muita distinção entre a formação do professor de educação geral e o de educação profissional. O professor de Química (como o de Geografia ou o de Turismo) aprende química e, depois, faz uma complementação pedagógica muito distanciada da formação técnica.

A implementação de mudanças nos projetos educacionais é complexa. Se vamos implementar um currículo integrado, devemos mudar as formas do fazer docente para que a integração realmente aconteça. Para isso, a formação do professor também deve mudar. Na minha experiência de condução de treinamentos formais de professores, as tentativas foram um pouco frustrantes. No fim, o treinamento não chega à sala de aula, não muda efetivamente a prática docente. O docente em treinamento sai entusiasmado, engajado, depois de treinamentos com 100, 150 horas de preparação. Quando defronta com a realidade, enfrenta os primeiros problemas e tenta resolver. Depois de sucessivos problemas, acaba voltando à sua forma convencional de atuar, sobre a qual tem referências; ou seja, as referências concretas, a aprendizagem que as pessoas têm do trabalho de ensinar, são baseadas na forma convencional de fazer educação.

Pode parecer meio taylorista, mas as experiências que tiveram mais êxito foram aquelas em que os sujeitos tinham uma referência alternativa, uma sugestão de outra forma de atuação, substitutiva daquela adquirida em sua vivência profissional e em sua experiência de vida.

DANTE MOURA (Ifect-RN) – Vou fazer alguns comentários sobre a formação de professores para o campo profissional e, especificamente, para o currículo integrado.

Para ser professor das disciplinas clássicas da educação básica, é necessário ter uma formação? Trabalhar no campo da educação profissional é a mesma coisa que trabalhar na educação básica, sem vinculação com a educação profissional?

Para a primeira pergunta, a resposta é sim; mas para a segunda, a resposta é não: a formação para a educação básica não dá conta, para quem vai ensinar na educação profissional. Se é necessária uma formação específica para trabalhar a educação básica, entendo que é necessária uma formação específica para quem vai trabalhar no campo profissional, isso porque ser professor, embora seja importante o conhecimento específico técnico do campo, não se restringe unicamente a saber fazer e a transmitir conteúdos específicos. Ser professor envolve formação humana mais ampla, numa perspectiva de valores, conceitos, visão de mundo, e isso não está apenas nas disciplinas de formação geral, mas deve estar em toda relação de ensino e aprendizagem. Para ser professor na educação profissional (quer de disciplinas da formação geral, quer específicas), além do conhecimento técnico especializado, é preciso ter uma formação na perspectiva mais geral do professor. Trata-se de uma provocação, porque há posições divergentes. Entendo que estas posições levam à seguinte situação: se não é preciso formação específica, de certa maneira, estou negando a profissão docente, pelo menos no campo da educação profissional. A relação entre ensino e aprendizagem exige a participação e a intervenção de um profissional formado naquela perspectiva mais ampla.

No caso do ensino médio integrado, não esperamos que o cidadão formado seja apenas um bom técnico. Isso é pressuposto, mas não basta. É necessário que ele detenha mais elementos, até mesmo para avaliar a

profissão para a qual está se formando e sua função na sociedade: quais são as condições de trabalho na sociedade atual para o profissional da área? Como ele pode se inserir nessa sociedade e, ao mesmo tempo, atuar para efetivar algumas transformações de interesse coletivo? Portanto, para atuar nessa formação, o docente precisa ter conhecimento específico daquele tipo de profissão para o qual está formando, mas também precisa de conhecimento mais amplo, uma leitura de mundo, da sociedade, do papel da educação e do conjunto da formação do cidadão para a qual está contribuindo.

O tratamento desigual comentado – diferenciado para menos em relação ao profissional da área de conhecimento específico – não é linear em todas as instituições e organizações. Nas instituições da rede federal, os Cefets, isso foi rompido há cerca de vinte anos, desde que se passou a exigir do professor da educação profissional um curso superior ou licenciatura em sua área de atuação, ou de licenciatura. Na rede federal, hoje, ocorre quase o inverso: a valorização dos profissionais das disciplinas específicas da educação profissional, maior até do que a dos profissionais licenciados.

JARBAS NOVELINO BARATO (especialista em formação docente) – Há alguns anos, estava vendo televisão com meu pai, que é pedreiro, e apareceu uma propaganda governamental sobre casas populares. Ele fez o seguinte comentário: “Vinte anos para pagar uma casinha de 30 metros quadrados (ou seja, um barraco); o material usado na construção é de qualidade inferior, não dura cinco anos; e o comprador vai pagá-lo em vinte... Convertem um direito em favor”.

Cito esse episódio porque, na discussão sobre formação técnica, há muita insistência na importância de uma educação que faça que o trabalhador desenvolva uma visão crítica do mundo. Acredita-se que a ciência é um veículo essencial para isso, e ignora-se a importância do conhecimento específico. Insisto na importância do conhecimento específico, no conhecimento que o trabalhador elabora no interior do próprio ofício, este conhecimento que pode ser uma ferramenta importante de visão crítica. O próprio fazer qualifica o trabalhador para entender certas relações do mundo em que vive.

O conhecimento técnico é uma forma de intervenção no mundo e uma forma de produção que qualifica a pessoa a entender este mundo. Preocupa-me a distinção entre conhecimento e habilidade, como se esta fosse apenas uma aplicação mecânica do pensar. Essa dualidade ignora que, historicamente, o que educou o cérebro foi a mão, não o contrário. É importante colocar na pauta de discussão o que chamo de saber no trabalho, que não é adquirido pela explicação da ciência sobre os processos de trabalho e, sim, do saber que torna esse conhecimento possível, ou seja, o saber do ponto de vista do próprio trabalhador.

AMIN AUR (consultor da UNESCO) – Qual é o tipo de docente que se precisa para o ensino médio – seja sem integração, seja o integrado, seja para a educação profissional de nível técnico?

Esse professor deve ter formação pedagógica que transcenda o simples conhecimento específico da sua área. Um professor de Física não é apenas um físico. Ele precisa ter uma formação que o transforme em alguém que transcenda essa fronteira, para desenvolver com os alunos um trabalho que os leve ao desenvolvimento pessoal, social; ou seja, uma formação que transforme o professor em educador. Isso se aplica ao docente de uma habilitação profissional: se não for enfermeiro, não ensinará enfermagem; mas precisa transcender, mesmo no ensino médio comum, em que, pela falta de licenciatura, grande parte dos professores de Química, Física, Matemática não é licenciada, são engenheiros, médicos, dentistas, farmacêuticos, advogados que lecionam por falta de licenciados. Existem certas ilhas que já equacionaram esse problema, como a rede federal. Isso ocorreu também em alguns estados, como é o caso do Centro Paula Souza, em São Paulo, que, se não é uma ilha, é uma península... São instituições públicas especializadas, voltadas para a formação profissional. Portanto, cria-se nestas instituições a cultura de valorização de tais docentes. Nas redes das secretarias estaduais de educação, isso não acontece. Valoriza-se a educação, geral, a educação básica, a formação do cidadão, sem que de fato os docentes tenham a transcendência para realizar o trabalho de desenvolvimento da cidadania, pois, quase sempre, limitam-se ao ensino de sua disciplina.

Não apenas na educação profissional, mas também no ensino médio, na educação básica, muitos dos profissionais docentes não são educadores no sentido de transcenderem o ensino de sua disciplina específica. O que faz que se transformem em educadores? É a complementação pedagógica formal? Programas especiais de formação pedagógica? Tenho dúvidas, porque isso se tornou uma formalidade, um papel de titulação para que o profissional possa ser contratado.

De modo geral, as universidades públicas não oferecem programa especial de formação pedagógica. Cursos dessa natureza só costumam ser dados por encomenda das secretarias estaduais, pois a formação pedagógica é considerada de segunda categoria. Em São Paulo, nenhuma das três universidades públicas oferece esse tipo de curso. Quem oferece formação pedagógica é a universidade privada. As grandes universidades não abrem as portas para esse tipo de aluno. A dualidade está em tudo, até nos discursos a favor da democratização.

Acho que essa formação pedagógica necessária é garantida pela capacitação em serviço em cada escola. Cada escola deve exercer o papel formativo de seu pessoal, a formação continuada – um velho chavão, que é verdade. É na discussão do dia a dia, na reformulação do currículo, dos planos de estudo, na construção conjunta das avaliações que o docente se forma como educador, seja licenciado ou não: é fazendo que se aprende. O importante é que a escola seja formativa, propicie formação continuada de reflexão e discussão, mas não em torno da educação no mundo. Isso ocorre no cultivo diário da formação, em torno do projeto da escola, de um currículo bem construído, em que todos os dias estejam tomados por todas as disciplinas, que não seja mera grade, mas seja aberto, em que caibam componentes não disciplinares. Se não houver tempo e espaço no currículo e na organização da escola para trabalhos não correspondentes às disciplinas, nunca vai ocorrer o trabalho formativo de um cidadão criativo, ético, político, criador, capaz de continuar aprendendo sozinho.

Afinal, quem deve ser docente? Infelizmente, a legislação cerceia com a exigência de titulação para efeito de contratação, mas cerceia também nas disciplinas da educação geral. Só que esse cerceamento não vigora totalmente. Por que teria de vigorar na educação profissional? Acho que as

escolas do ensino médio, integrado ou não, têm de abrir-se para docentes não licenciados. Para atender a alunos com interesses tão variados, em regiões tão diversas, com padrões socioeconômicos e culturais diferentes, precisa-se de outros atores, técnicos de esportes, diretores de teatro, maestros de banda, pessoal de artes de um modo geral, pintura, escultura, circo. Em que parte do currículo entram outros atores que não os professores?

Fala-se muito em integrar a escola à comunidade, ao mundo do trabalho, mas a escola vive numa redoma. É preciso trazer o mundo para a escola, e a escola se abrir para o mundo, com extensão, trabalhos comunitários. O importante é que uma parte do currículo seja desafiadora, aberta à inovação, à imaginação.

REGINA CABRAL (Cemp-MA) – Para elevar a qualidade do ensino médio em geral e do integrado, em particular, a formação, por si só, não resolve o problema, se não for firmemente considerada a valorização mais integral do docente. Na verdade, todas as categorias são corporativas, e isso prejudica em todos os campos: juízes, empresários, médicos e professores. É fato, infelizmente, que o professor é uma categoria que está despencando, numa desvalorização em queda livre. Se nada for feito – num sentido mais amplo de elevação da qualidade, com medidas concretas de aumento salarial, concursos mais rigorosos, carreira respeitada e desejada – nenhuma discussão sobre formação docente vai resolver o grave problema da qualidade de nossa educação.

O professor é um profissional de uma área das mais estratégicas em qualquer país. A educação é estratégica porque devemos formar o povo brasileiro da melhor forma possível, formar os profissionais que estarão envolvidos no desenvolvimento do país. A carreira de professor, assim como a dos profissionais da saúde, deveria ser uma carreira de Estado. Então, a União poderia contribuir com os estados e municípios, assumindo a carreira docente em todas as escolas públicas do país. Esta seria talvez a concepção de uma escola nacional, em que a União teria o papel de garantir a categoria dos professores, não como sistema federalizado, mas assumindo-a independentemente de ser federal, estadual ou municipal.

Foi uma perda quando, na reforma Bresser-Pereira⁵⁰, a educação não foi incluída como carreira de Estado, como ocorreu com outras carreiras.

O que pode solucionar a formação do professor é a valorização da profissão: isso é que gera o interesse de bons profissionais em se tornarem professores, não os diferentes programas especiais de formação de docentes.

Para ingressar no magistério, o professor precisa saber aquilo que vai ensinar. No processo de sua formação continuada, na discussão contínua do processo educativo da escola, ele vai ampliar os conhecimentos filosóficos, políticos e seu compromisso. Dificilmente se encontrará um profissional completo.

IRAILTON LIMA (SEE-AC) – Segundo algumas pesquisadoras, como Marise Ramos e outras, os esquemas tradicionais de formação de professores não atendem às necessidades da educação profissional. E ainda está por acontecer uma forma apropriada para tanto.

Temos trabalhado basicamente com professores não licenciados. A experiência mostra que o “pulo do gato” está no uso das metodologias, em como o professor vai trabalhar no dia a dia e como ele é preparado para mobilizar diferentes metodologias com os educandos. Damos muita atenção às metodologias ativas, de modo a sair do modelo convencional de aulas transmissivas, relação hierárquica professor-aluno. Aliás, não o chamamos de professor, mas de mediador da aprendizagem. Detalhe: é mais fácil trabalhar metodologias inovadoras com os não licenciados do que com os licenciados. Estes tendem a retornar ao modo padrão, à maneira que já conhecem e com a qual têm segurança, enquanto os não licenciados são mais predispostos à inovação.

50 Implantada por emenda constitucional em 1998, a reforma administrativa federal foi coordenada por Luiz Carlos Bresser-Pereira (ministro da Administração e Reforma do Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso). Estabeleceu a separação entre o chamado núcleo estratégico (congregando atividades exclusivas do Estado, como legislação, regulação, fiscalização, fomento e formulação de políticas públicas, para as quais se instituíram carreiras específicas) e as demais funções, consideradas não exclusivas do Estado (agrupando atividades auxiliares e de apoio, bem como serviços considerados de caráter competitivo, entre os quais educação, saúde e assistência social).

Quando o pessoal pergunta quando vamos oferecer formação pedagógica a esses professores, respondo que devemos ir com calma. No Acre, temos dificuldades com a Universidade Federal e acreditamos que haverá um retrocesso no processo educativo, caso nossos mediadores venham a fazer licenciatura nela. Estamos diante de um enorme desafio, portanto.

MARILZA REGATTIERI (UNESCO) – Tenho a considerar que a habilidade profissional de um bom professor se deve principalmente ao conjunto da sua formação, o que ultrapassa os espaços escolares e acadêmicos e abarca o que conseguiu aprender em sua experiência de vida. Não necessariamente aquele que tenha passado por todo o processo de formação acadêmica e pela licenciatura detém (e tem condições de repassar para seus alunos) essa visão de mundo que constitui a formação integral. Há vários estudos que ressaltam os diversos problemas de relações no interior da escola, as diferentes condições de aprendizagem que a escola oferece por questões raciais, socioeconômicas, condições que impactam a garantia de formação para a cidadania integral, completa, de qualidade. Se, por um lado, pressupõe-se que as licenciaturas deveriam garantir instrumentos, valores, conhecimentos, para que os docentes tivessem condição de ajudar nessa formação integral dos alunos, também não se pode deixar de apontar que as escolas e as licenciaturas, sozinhas, não dão conta disso. Devem ser considerados outros espaços de aprendizagem, fora da escola.

A escola que oferece formação profissional em habilitações ou cursos técnicos deve não só acompanhar os egressos, para conhecer de que forma a aprendizagem se concretiza na sua trajetória pessoal e profissional, mas também precisa estar atenta às necessidades dos arranjos produtivos locais e à capacidade que estes têm de empregar os profissionais que são formados, evitando provocar frustrações e competições, em vez de contribuir para gerar oportunidades de trabalho. Isso se relaciona com a formação dos docentes, na medida em que algumas instituições escolares tendem a organizar seus cursos de acordo com o perfil dos profissionais de que dispõem. Se, na educação profissional, a forma de contratação precária é um problema, a incorporação destes docentes ao quadro por concursos traz outros complicadores, como cursos que não se alteram, escolas que não se renovam.

GABRIEL GRABOWSKI (especialista em financiamento) – O que seria a valorização da docência no país? Constituir uma carreira de Estado é um caminho, como foi apontado por Regina. Hoje, cerca de 60% das matrículas na educação profissional estão em instituições privadas. Sem dispor do dado, suponho que a maioria dos docentes é vinculada à rede privada, porque quase sempre a docência segue a mesma proporção das matrículas. Em segundo lugar na oferta de matrículas, estão os estados, em terceiro, a União e, em quarto, os municípios. Sei que há estudos e pesquisas sobre o tema, sendo realizados por equipes das universidades federais do Rio de Janeiro, de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

Se esses problemas são graves, eles podem piorar com a proposta de formar professores de forma rápida e aligeirada, por meio da educação a distância, da Universidade Aberta. Não sou desse campo, mas já participei de debates e cada vez me assusto mais com a forma superficial, aligeirada, desqualificada com que o país está tentando suprir essa demanda. Isso também ocorre na formação profissional, em que se acha possível formar técnicos em meio ano ou um ano, graduação de tecnólogos em um ano e meio. Tudo está sendo aligeirado, talvez porque se esteja preocupado com as estatísticas, e não com a qualidade dos professores formados.

Na educação profissional, em alguns estados, os contratos de trabalho são temporários, emergenciais e precários, com salários mais baixos e menores que o restante do magistério. Como se pode querer qualidade nessas circunstâncias? Há exceções, como Paraná e Ceará (e a própria rede federal), com plano de carreira e melhores salários. Na iniciativa privada, as formas contratuais são as mais diversas: no Rio Grande do Sul, por exemplo, há instrutores, tutores, monitores e apenas alguns docentes. A negociação trabalhista dá-se com os sindicatos de funcionários, e não com o de professores. Por isso, o sindicato dos professores luta para que todos sejam considerados docentes. Se a maior oferta é privada, e o profissional sequer é reconhecido como docente, que lugar este profissional tem na educação profissional?

A formação que se exige não é dicotômica, geral *versus* específica, mas para ser professor, é preciso deter alguns domínios gerais, e não apenas o domínio específico. A trajetória profissional, de vida, forma esse

profissional. Há que ter um mínimo de domínios gerais; não se pode recrutar qualquer profissional que tenha um domínio ou habilidade específica e jogá-lo numa sala de aula com 50, 100 alunos. Hoje se exige até uma capacidade de comunicação para a qual o professor não foi formado, já que a aula, na educação a distância, tem outro padrão, outro ritmo.

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA (Seed-PR) – Tenho preocupação tanto com a formação inicial quanto com a continuada. A formação inicial do professor precisa ser integrada, não apenas para a área técnica. Isso coloca em pauta as nossas licenciaturas. Nossos professores fazem graduação para ser pesquisadores: fazem o curso de História para ser historiadores, o de Física para ser físicos. No final do curso, na licenciatura, é que ficam sabendo que serão professores. É quando eles têm de fazer aquelas “matérias chatas” da Pedagogia, que falam de avaliação, currículo, metodologias etc.

O fato é que as licenciaturas oferecidas não estão formando nem para o ensino regular, nem para o profissional, nem para a educação de jovens e adultos. Precisamos avançar, governo federal, estaduais e municipais, nesse diálogo com as universidades sobre as licenciaturas.

No caso da educação profissional, talvez a coisa se complique um pouco mais. Muitos profissionais das áreas técnicas fazem o bacharelado para serem profissionais liberais; depois de formados é que descortinam a possibilidade de se tornarem professores.

No Paraná, esses profissionais fazem parte da carreira e passam por um estágio probatório, que é a complementação pedagógica. Não é o ideal, mas ainda não encontramos alternativa. O MEC está propondo opções, mas elas não diferem muito do que já existe. Fizemos um acordo com as universidades estaduais, para ministrarem complementação pedagógica aos professores do curso integrado, porque entendemos que eles precisam dessa formação. Vou dar um exemplo: temos um curso técnico de Agropecuária com alto índice de professores com mestrado e doutorado; quando eles deparam com alunos de nível médio, não conseguem dialogar, nem sabem como avaliar esses jovens; cobram deles da mesma forma como foram cobrados como alunos de mestrado e doutorado. Estes professores detêm conhecimento técnico, mas precisam saber como trabalhar com alunos desse nível de escolaridade.

Preocupa-me mais ainda a formação continuada, pois já tentamos várias opções: junta, separada, cursos de atualização – porque temos de atualizar o professor, o que é ainda mais necessário na área técnica. Temos investido muito em formação continuada e precisamos discutir as melhores opções. Esta formação continuada em que o professor sai da sala de aula e depois retorna... Se ela não constituir um movimento de ir e vir, um diálogo forte entre teoria e prática resulta numa reflexão e num conhecimento muito individualizados e acaba ficando tudo do mesmo jeito, isso porque, nós, professores, somos muito individualistas; e também porque, na volta para a escola, não há espaços em que o conhecimento possa ser socializado, nem mesmo nos estados que implantaram a hora-atividade. Estou convencida de que a formação continuada deve ser na escola, e por escola.

JARBAS NOVELINO BARATO (especialista em formação docente) – Lembrei que, no Estado da Califórnia (EUA), 90% dos candidatos aos concursos de acesso ao trabalho de professor são formados por universidades estaduais públicas. Apenas 10% dos candidatos ao trabalho de professor vêm de instituições privadas. No Brasil, acontece justamente o inverso, e talvez não cheguemos a 10% de participação das universidades públicas na formação de nossos professores.

Em relação à formação continuada, é preciso pensar na questão de método. Fazer atualização do professor por meio de cursos e explanações sobre princípios pedagógicos cria uma fissura entre o que ele faz na sala de aula e o que ele escuta. Penso que o ponto de partida é o fazer do professor. Uma experiência que desenvolvemos partia de exemplos de aulas preparadas pelo professor e discutidas com seus pares. Com base na observações dos pares, debatia-se educação, saber, processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia é importante principalmente nas áreas técnicas, em que, por uma série de razões, nós, educadores, desvalorizamos a técnica como saber, não consideramos as habilidades como conhecimento. Trabalhar com tecnologia, como fazer, é essencial para entender o que é a tecnologia.

Nessa experiência de observar a prática, considerar o fazer do professor, o que fizemos foi valorizar o conhecimento técnico. Numa atividade de educação continuada em que os professores escolhiam o

tema que queriam desenvolver, duas docentes prepararam uma aula de demonstração sobre tipos de cabelo; uma aula muito bem feita, de acordo com os princípios pedagógicos, mas tudo trabalhado apenas verbalmente: ninguém tocou no cabelo de ninguém para aplicar todas as classificações que elas explanaram: cabelo fino, grosso, quebradiço. Nos comentários finais, perguntei por que não haviam promovido explorações visuais e tácteis da amostra de cabelos disponível, constituída pelas cerca de 30 pessoas presentes. Elas me responderam: “Esta é uma aula teórica, vamos colocar as mãos em cabelos só na aula prática”. A culpa disso é do pedagogo, que, ao trabalhar a relação entre teoria e prática, desconsidera a prática como forma de conhecimento.

Esse exemplo de divórcio entre teoria e prática, entre conhecimento e habilidade, faz muito mal para a educação de uma maneira geral; e faz mal maior para a educação profissional, pois essas categorias desqualificam o trabalho como forma de conhecimento. Não é à toa que se diz “conhecimento e habilidade” – habilidade vem depois. Não é apenas por conforto fonético, como “ir e vir”, mas devido à prioridade: o que vem depois é subordinado no par, é menos importante, não está em primeiro lugar, em destaque: teoria e prática, conhecimento e habilidade etc. Sempre falo sobre isso, mas ninguém dá importância. Esta é a minha maneira de marcar uma posição para, de certa maneira, dar voz ao trabalho e ao saber do trabalhador.

JOSÉ ANTONIO KÜLLER (especialista em currículo) – Na formação inicial do professor, temos a mesma dualidade que discutimos na educação profissional. Na formação inicial do professor, a integração do currículo é tão importante quanto o é na formação profissional e é muito difícil de fazer.

ROBERTO DA CRUZ MELO (SEC-BA) – A formação de docentes, que era um problema quase exclusivo da educação básica, com a expansão do ensino superior, está presente hoje também no nível universitário. Como este tem de garantir formação profissional, a qualificação dos docentes é um problema crescente nas universidades. Essa é outra contradição que envolve a formação.

IRAILTON LIMA (SEE-AC) – Em uma avaliação sobre a política de educação do Estado do Acre, realizada em 2002, emergiram algumas conclusões bastante interessantes. Havíamos investido muito na formação dos docentes e na elevação da remuneração dos professores da rede estadual. Nos anos anteriores, tínhamos dobrado a remuneração e realizado um trabalho muito forte com a universidade na formação dos professores. Nossa expectativa era que, de alguma forma, a escola seria “mexida” e, particularmente, a sala de aula seria impactada; mas isso não se concretizou. Nada estava acontecendo quanto à qualidade do ensino.

Oriundos dos movimentos sociais, nós acreditávamos que, com a melhoria no salário e a formação do professor, a educação naturalmente melhoraria. Então nos demos conta de que o investimento em formação e salários, por si só, não melhora a educação, se a gestão não for cuidada. No plano de carreira, não vinculamos remuneração a desempenho. Em geral, é muito difícil fazer essa vinculação no serviço público, o que é um grande problema. Não havíamos criado mecanismos de aproximação da política mais geral com o dia a dia da escola, com o acompanhamento – não para cercear a autonomia, mas para assessorar, estar mais presente e dotar as escolas das ferramentas necessárias para que elas mobilizem estratégias para avançar.

Então, incorporamos à nossa estratégia a gestão, componente fundamental do processo. Continuamos ampliando o volume de recursos para a educação, melhorando salários e investindo na formação de professores – o Acre é o segundo estado do Brasil com maior salário-base e será o primeiro a ter 100% dos professores com nível superior; mas também cuidamos da gestão – e isso fez toda a diferença. Dessa forma, nas séries finais do ensino fundamental, saímos do último lugar no Ideb para o nono, em 2008.

JARBAS NOVELINO BARATO (especialista em formação docente) – Uma última observação: as pesquisas mais recentes acabaram redescobrimo que a elaboração do saber do trabalho se dá na relação entre mestres e aprendizes em comunidades de práticas, na busca de conhecimento significativo em uma determinada área, ou seja, em comunidades que têm um interesse comum e que promovem práticas sociais cujo objeto é uma

obra, a realização de um trabalho. Isso recupera o sentido do ofício, do fazer como arte e, sobretudo, do valor da obra – o que teria implicações metodológicas. Os antigos oficiais viam-se como artistas, por isso valorizavam a obra. Na visão do artista, do mestre, é importante que as pessoas aprendam em função da obra que pretendem executar, e de uma obra bem feita. Em *O saber do trabalho*, Mike Rose narra o episódio no qual um aluno de um curso de eletricista diz que vai refazer um trabalho que ficaria no interior da parede, coberto por tijolos e massa. Motivo: apesar de correto, o trabalho não estava bonito. Rose argumenta que, bonito ou não, ninguém vai ver, e o que importa é um trabalho correto, mas o aluno diz que a obra é dele, por isso não pode ser feia. Lições da obra assim vista podem mudar muito a maneira como se ensina e como se aprende um ofício. A axiologia do trabalho só pode ser aprendida por meio da produção de obras. Isso propõe um desafio para a formação do professor da educação profissional: os educadores de educadores precisam valorizar o saber que se constrói nas práticas sociais das atividades produtivas para pensar ou repensar questões de ordem metodológica.

Voltando ao tema central da minha insistência: o fazer deve ser estudado e reestudado em processos de formação do docente para a educação profissional. A capacitação pedagógica é necessária, desde que feita de maneira adequada e sem desconsiderar a necessidade da complementação laboral. Quando se fala do trabalho como uma categoria social prevalente na constituição da cidadania, na participação política, é preciso que o professor, qualquer que seja sua especialização, não deixe de considerar o saber que trabalhadores elaboram em suas atividades cotidianas.

A escola é, sobretudo, local de reelaboração do saber, mas as relações de saber se dão fora da escola, incluído aí o saber elaborado em tramas que acontecem nas comunidades de prática, onde trabalhadores exercem seus ofícios, sua arte.

ESCOLA E TRABALHO: DIÁLOGOS ENTRE DOIS MUNDOS

Comentarista: *Irailton de Lima Souza*⁵¹

Este debate é especialmente oportuno e precisa ser aprofundado nos estados e no Ministério da Educação, porque está na ordem do dia: está acontecendo por ocasião da discussão do Programa Brasil Profissionalizado.

O estudo da UNESCO, realizado pelo professor Amin, não trouxe muitas dicas sobre o tema da relação entre a escola e o mundo do trabalho, o que é uma pena, porque o tema é de fato extremamente relevante para o sucesso da integração. Ele está diretamente relacionado a um tema que já aponte, quando discutíamos a formação docente, que é o da gestão, gestão tanto no sentido amplo, da rede, do sistema educacional, quanto no do microambiente da escola.

Aproximar a escola do mundo do trabalho e aproximar o mundo do trabalho da escola não é fácil. São dois mundos hoje bem distantes. O mundo do trabalho, em boa medida, olha a escola com certa desconfiança e tende a considerá-la fora da realidade. Na estruturação de nossa política de educação profissional, conversamos com empresários, gestores de organizações produtivas e gestores de organizações não governamentais. No primeiro momento, a conversa era fria, porque havia uma enorme desconfiança em nossa capacidade de entender o que acontecia no mundo do trabalho, de dar respostas e de aproximar a escola do que era demandado pela comunidade. Há bem pouco tempo (e em alguns setores essa concepção permanece) o mundo do trabalho via a escola como desnecessária, porque era o espaço de formação para aqueles que iam para a universidade e, depois, ocupariam cargos de direção, mas não da maioria dos trabalhadores.

51 Diretor-presidente do Instituto de Desenvolvimento de Educação Profissional Dom Moacyr Grechi, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE-AC).

A escola, por seu lado, não vê o mundo produtivo. A comunidade que habita a escola quase nunca passou pelo ambiente próprio da produção. Em geral, é o jovem que fez a licenciatura, passou em um concurso público ou foi para a escola privada e passou a dar aulas. Em um dos debates sobre como aproximar a escola dos arranjos produtivos locais (os chamados APL) para a construção dos projetos político-pedagógicos, os PPP, observei com atenção o espanto da maioria dos colegas educadores com a linguagem utilizada pelo pessoal da economia. Estes falavam de arranjos produtivos, *clusters*, redes etc. – uma linguagem completamente estranha para a comunidade da educação.

O ambiente próprio da economia real não é conhecido pela maioria dos atores que estão na escola. O diálogo é dificultado também pelas extraordinárias diferenças de ritmo na gestão de processos. A escola, como parte da gestão pública, tem uma cultura distinta do mundo produtivo, do mundo privado, com uma linguagem muito diferente.

Há uma questão de fundo nesse debate: a educação, a formação que a escola oferta, deve ser direcionada para o mercado ou para as estratégias de desenvolvimento local? O Cemp, por exemplo, atua na oferta da educação integrada voltada para o desenvolvimento daquele território, e não para o mercado. Que meios devem ser criados para promover o diálogo efetivo da escola com as estratégias de desenvolvimento local e os atores envolvidos?

Aponte, no início, que esta é uma questão de gestão. Temos recomendado que a educação profissional, seja *stricto sensu*, seja integrada ao ensino médio, deve necessariamente se posicionar no contexto mais amplo das políticas de desenvolvimento local. É preciso conhecer estas políticas, dialogar com elas, com os atores que as formulam ou as operacionalizam. Nos pequenos e médios estados, até que não é difícil promover o diálogo. Nos grandes estados, é bastante complexo, e a tendência é focar o mercado em função das pesquisas de levantamento de demandas.

Além do posicionamento estratégico da escola e da política da educação profissional ou educação profissional integrada ao ensino médio, é

fundamental que se criem mecanismos de diálogo e de acompanhamento na implementação do currículo, que deve ser contextualizado. Como construir este currículo? Em geral, a escola não elabora seu currículo. Mesmo quando há espaço para essa elaboração, o currículo é visto como atribuição exclusiva da comunidade escolar, o que é um absurdo para a educação profissional ou para o ensino médio integrado. Trabalhamos com pesquisas e também com oficinas de construção de perfis, pois o perfil não pode ser uma decisão tecnocrática do gestor da política, mas uma decisão compartilhada. Além de ser construído conforme o perfil, durante seu desenvolvimento, o currículo precisa manter diálogo com o mundo real, com o campo de trabalho no qual o profissional vai atuar. Como fazer isso?

É preciso reposicionar a escola e, para isso, mudar a cultura da comunidade escolar, mudar o comportamento, criar condições para novas atitudes. A comunidade escolar que oferece apenas o ensino médio e passa a trabalhar com o médio integrado à educação profissional precisará aprender a lidar com muitos outros temas – como acompanhamento de egressos, diálogo efetivo com o campo de trabalho, arranjos produtivos, organização de sistemas, organização social do trabalho, redes colaborativas de produção e consumo etc. São temas para os quais hoje ela não está preparada. Isso implica rever os cursos de licenciatura e de pedagogia, que precisam incorporar novos desafios e tarefas.

EM DEBATE: O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO

MARIETA FALCÃO (Seed-SE) – Em Sergipe, temos a Secretaria de Educação muito departamentalizada, estanque, cheia de projetos. Ali se reproduziu o modelo proposto pelo MEC, acrescido de penduricalhos próprios. Temos modelos de gestão números 1, 2 e 3; propostas de acompanhamento de egressos números 1, 2 e 3; muitas consultorias e produtos não implantados. Parece que a Secretaria não sabia bem o que queria, não tinha um eixo definido. Temos apenas dois centros de educação profissional, construídos com recursos do Proep: um deles, na região do Baixo São Francisco, foi inaugurado em 2008 e logo fechado

para reformas, devido a problemas gerados pelo tempo estendido da construção, iniciada em 2001; o outro, em Aracaju (ainda não inaugurado quando da realização do *workshop*). Para construir prédios, algo palpável, é essa dificuldade enorme... imaginem para construir uma política de educação profissional para o estado!

A nova gestão da Secretaria iniciou uma reforma administrativa, com mudança de paradigma de princípios: ouvir as demandas dos diferentes setores para fazer adaptações. A perspectiva é a de construir uma estrutura menos verticalizada, com várias interfaces, com o objetivo de integrar os setores, que praticamente não se comunicam. Queremos fazer uma integração mais extensiva aos diferentes setores da comunidade, mas não será fácil.

Levamos a discussão sobre a educação profissional que tínhamos e a que queríamos para a comunidade, não só a escolar. A partir do Brasil Profissionalizado e da proposta do ensino médio integrado, fizemos seminários e encontros para abrir o debate à participação de outros segmentos sociais: os setores produtivos, o Sistema S, sindicatos, movimentos sociais organizados que quiseram participar. Fizemos debates tanto no âmbito estadual, com a participação de todas as instituições formais, estatais ou não governamentais, como no âmbito escolar.

No âmbito escolar, a reação foi muito ruim, contrária à proposta, talvez pelo hiato que havia entre a administração e a ponta. Os professores e o sindicato, que é forte e tem representação parlamentar, opuseram-se de início. Só depois de muita discussão, estamos começando a desconstruir a relação de total desconfiança quanto a tudo o que viesse da Secretaria. Estamos desconstruindo esses embates e percepções, mas é difícil, no curto prazo, fomentar o diálogo entre os Professores, os pais de alunos, o setor produtivo, estudiosos e técnicos da secretaria de Planejamento, que mapearam territórios e arranjos produtivos regionais e locais.

A adesão ao Brasil Profissionalizado deu-se mais pelos recursos financeiros, mas não só por eles. Recentemente, por não termos conseguido avançar nesse processo de convencimento, perdemos a oportunidade de

conseguir parte dos recursos. Estamos cientes de que não adianta apenas contar com recursos financeiros sem o apoio dos atores.

Qual é a perspectiva de um currículo integrado? Em 2009 e 2010, serão 24 escolas de ensino médio integrado que tentarão fazer que os cursos estejam no mesmo eixo – e não é fácil convencer a comunidade de que isso ajuda a superar a grande dificuldade que enfrentamos para a contratação de profissionais. O estado é pequeno e já está no limite em termos de contratação diante da lei de responsabilidade fiscal. Estamos tentando implantar os cursos nas escolas dentro do mesmo eixo para facilitar não só a contratação, como também a formação continuada e a atualização dos professores. Além disso, temos tido dificuldades em encontrar profissionais de algumas áreas no território, devendo buscá-los em outros lugares; isso implica jornada de trabalho concentrada, o que acaba prejudicando também os alunos. São problemas de um estado pequeno com uma oferta muito pobre relativamente à formação profissional.

Muitas das questões levantadas aqui me fazem pensar que ainda precisamos amadurecer as discussões internas na Secretaria, antes de efetivamente implantar o integrado e optar por determinado caminho. Há vontade política, a equipe da Secretaria está se renovando, ganhando pluralidade, está havendo maior aproximação com a universidade pública; mas é muito preocupante o custeio das escolas: a do Baixo São Francisco já apresentava problemas dois meses depois de inaugurada. O que se vê na história recente do país é o sucateamento da máquina, como provam os Caics⁵². Muitos afirmam que a saída é federalizar. Isso tem implicações sérias, porque seria como demonstrar que o estado não tem competência para gerenciar, para administrar a educação profissional em seu território.

As experiências e os debates deste *workshop* estão sendo esclarecedores para constatar que não estamos tão distantes da realidade nacional, o que nos motiva na construção desse caminho.

52 Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, escolas que tiveram a construção financiada pelo governo federal no início dos anos 1990 e cujo funcionamento previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

IRAILTON LIMA (SEE-AC) – No Acre, não avançamos no médio integrado, e, se assim foi entendido, não me expressei bem.

Além de vontade, é preciso ter decisão política e capacidade de traduzir esta decisão em ação, até do ponto de vista financeiro. Também é preciso partir do contexto. Quando o MEC começou a falar de ensino médio integrado, já tínhamos iniciado o processo de construção de uma nova proposta, tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional. Por isso, mesmo respeitando os educadores e as construções teóricas do Ministério, decidimos ir em frente com nossa proposta, porque não tínhamos avançado o suficiente para saber se ela daria certo ou não; contudo permanecemos abertos para o que estava acontecendo.

Foi quando os companheiros do meio rural expressaram satisfação com a chegada do ensino médio às comunidades, aos projetos de assentamento, às florestas estaduais, às reservas extrativistas, mas expressaram claramente que não queriam uma educação para preparar o jovem para a universidade. Para eles, o problema é o êxodo: os alunos saem de suas áreas para estudar na cidade quando concluem o fundamental e não voltam mais. Reivindicaram, então, uma educação que desse aos jovens a oportunidade de se habilitarem para cuidar da unidade produtiva da família ou da comunidade. A demanda da comunidade era o ensino médio contextualizado (eles não chamavam de integrado), que atendesse à necessidade local. Partimos da realidade concreta da demanda das pessoas e começamos pelo que consideramos o mais importante e complexo: o currículo. Não foi uma decisão exclusiva do corpo técnico, mas decisão da sociedade que se casa com as soluções técnicas que a gestão engendra. Isso dá uma força política enorme para o processo. É assim que estamos iniciando nossa experiência com o médio integrado.

WASHINGTON CARLOS FERREIRA OLIVEIRA (SEC-BA) – Na exposição do Irailton, não ouvi a expressão projeto político-pedagógico, embora ele estivesse subjacente em sua explanação. Gostaria de saber mais sobre o projeto político-pedagógico por escola na experiência do Acre.

A relação entre trabalho e escola está na raiz das questões que estamos debatendo e tem muito a ver com a invisibilidade, questão levantada pelo

Jarbas. Sobre isso, proponho um pequeno exercício para nós mesmos: quantos de nós olhamos nos olhos dos que nos serviram água e café? Quantos de nós sabemos se foi ou não a mesma pessoa que nos serviu água de manhã e que veio à tarde? A invisibilidade tem a ver com o “lixo social”, com aquilo que não queremos ver, quando tornamos invisíveis o negro, o garçom, a recepcionista, o taxista... Por mais que tenhamos compreensão mais geral, no cotidiano não nos damos conta de quanto estamos reproduzindo esse preconceito. Fazemos uma separação entre as profissões “nobres” e as que não são, da mesma forma como fazemos escolhas sobre o que é e o que não é importante.

Fazer a mixagem do macro com o micro em nosso cotidiano é uma enorme dificuldade para quem mexe com política pública. A relação entre escola e mundo do trabalho inclui o desafio de traduzir, tornar visível essa compreensão da sociedade, das estruturas. Precisamos de mecanismos para que essa concepção política consiga chegar à ponta. Isso, de modo geral, fica entravado pela falta de visibilidade de como tais estruturas se reproduzem no cotidiano.

JANETE MÉRCIA DA SILVA PEREIRA (SEB/MEC) – Quando Marieta apontou a distância entre as equipes do ensino médio e da educação profissional em Sergipe, senti-me instigada a falar. Sou servidora concursada do MEC, entrei há dois anos e meio e vivencio algo muito semelhante. Trabalho na Secretaria de Educação Básica, com ensino médio. O contato que temos com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que fica em frente à nossa, é apenas de corredor. Embora o ministro tenha uma visão sistêmica do PDE, isso não está capilarizado dentro do Ministério. Temos uma estrutura patrimonialista, os programas não se comunicam, formam-se feudos, o que acaba se refletindo na ponta. Ao participar de um grupo de trabalho entre as secretarias do MEC para a implantação da Lei nº 10.639/2003, que inclui a história e a cultura da África no currículo, tive uma vivência desse tipo de patrimonialismo. As pessoas costumavam referir-se à “lei da Janete”, num exemplo da dificuldade em deter uma visão sistêmica das políticas.

Alguns gestores e servidores apontam para a necessidade de o MEC desenvolver de forma integrada as políticas que prega. Para que se possa

vislumbrar a visão sistêmica que o ministro está apontando, o PNE deve ser o cenário da discussão, de maneira integrada.

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA (Seed-PR) – A escola deve conversar com o mundo do trabalho, tanto com o produtor como com os trabalhadores. É preciso também conhecer a situação do estado e saber para onde se quer ir, o que significa estabelecer uma articulação muito próxima com a secretaria de Planejamento, para que se tenha uma fotografia do estado. Devemos ouvir todos os envolvidos no projeto para o estado e estabelecer relação com as demais secretarias, como Saúde, Indústria, Comércio, pois a educação não pode ficar falando sozinha, ela deve atender às relações que se dão no conjunto do estado. Afinal, não vamos formar extraterrestres.

Nosso estado tem duas características em termos de produção: agrícola e serviços. É um estado que caminha para a industrialização, mas não é industrializado. Não temos tantos arranjos produtivos locais, os APL, mas conhecemos as tendências da economia de cada região. Nossa indicação para a oferta de cursos era que se observasse essa fotografia e essas tendências, em diálogo com todos os atores, mas houve problemas: quando a decisão sobre a oferta foi tomada apenas no âmbito da direção escolar, o curso não foi para a frente. Foi diferente do caso das escolas que tomaram a decisão junto com toda a comunidade escolar e com a comunidade como um todo. Por quê? Porque a comunidade assumiu a escola como espaço de conquista da coletividade, e não como local de mando e decisão da direção escolar.

Uma das dificuldades da rede estadual é que a oferta de cursos acaba recaindo na área de serviços. Isso acontece por várias razões: os laboratórios são mais básicos, usam tecnologia mais simplificada do que, por exemplo, os da indústria, da saúde; há mais facilidade de recrutar profissionais; há maior possibilidade de diversificação dos cursos. Numa escola que oferta vários cursos na área de serviços, os profissionais que atuam em um curso são básicos para praticamente todo o rol dos outros cursos da área. Fragmentar demais é um fator dificultador, por isso estamos vocacionando as escolas (na área da saúde, na área de administração, por exemplo), para permitir mais diálogo e maior permanência dos professores.

Numa escola da área de administração, por exemplo, pode-se recuar a oferta do curso tradicional de contabilidade e oferecer outros correlatos, como secretariado, recursos humanos, informática, logística etc. Temos usado o arco ocupacional do Ministério do Trabalho para vocacionar as escolas e evitar exaurir cursos que, em alguns anos, podem já não ter mais público. Essa é uma forma de atender às necessidades mais específicas dos municípios, sem extrapolar as condições do governo estadual, que não tem a competitividade para abrir e fechar cursos da escola privada.

Considero importante a iniciativa do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, mesmo tendo receio que engesse um pouco as alternativas. Mas ele evita que os mesmos conteúdos sejam dados em diferentes cursos, apenas para vendê-los melhor.

IRAILTON LIMA (SEE-AC) – A construção ou a reelaboração do projeto político-pedagógico é um decisivo momento para enfrentar preconceitos e criar condições de diálogo; nele, a comunidade escolar é forçada a conversar sobre sua realidade e pode ser instigada pela gestão a abrir este debate para a participação de outros atores. É um momento estratégico indispensável para a implantação do ensino médio integrado, um espaço para que se crie um acordo entre o ambiente da escola e o público externo. Nós, educadores, que nos fechamos nos muros de nossas escolas, temos a oportunidade de, no diálogo com outros atores na reconstrução do projeto político-pedagógico, criar pontes, meios efetivos de uma relação durável, isso porque o projeto de uma escola que trabalha com a integração deve ser substantivamente diferente daquele da escola que só trabalha com o ensino médio.

No Acre, além do projeto político-pedagógico, trabalhamos com o plano de desenvolvimento institucional da escola, que engloba a dimensão pedagógica, a gestão e a política, projetando a escola no médio e longo prazos, até em termos de oferta. Nesse momento, são feitos os acordos em termos do perfil de oferta. Afinar a oferta e encontrar o curso certo é aparentemente simples, mas no dia a dia da escola não é. É preciso fazer projeção de cenários, mas nem as secretarias de Planejamento conseguem fazer isso direito. É tanto mais difícil quanto maior é o estado, porque diminui a capacidade indutora do poder público. Mesmo que haja

competência técnica por parte da Secretaria de Planejamento, é sempre muito difícil prever como o mercado vai se comportar no futuro.

Nos pequenos e médios estados, nos quais em geral os rumos são ditados pelos investimentos públicos, é possível construir cenários, ainda que com grande risco. Aconteceu conosco: a projeção de demandas para área de florestas indicava determinado quadro; quando os primeiros egressos saíram para o mundo do trabalho, a política pública de desenvolvimento do setor florestal tinha emperrado, por causa de alguns problemas. Por isso, no primeiro momento, os garotos não dispunham de vagas no mercado de trabalho. Inicialmente fomos muito criticados – “o governo está formando jovens para uma área que disse ser importante e agora estão desempregados”. Dois anos depois de formadas as primeiras turmas, quando fizemos a pesquisa de egressos, já não havia mais ninguém desempregado, e as empresas procuravam por mais jovens, e algumas estavam recrutando formados na Escola Agrotécnica de Manaus, no Amazonas.

A discussão trazida pelo professor Jarbas sobre o lugar do trabalho na nossa sociedade e na escola é de fundamental importância. Sou daqueles que ficam de “orelha em pé” ao escutar nosso pessoal da educação falar sobre trabalho. Muita gente do meu estado, quando falava da educação profissional, sempre abria um intervalo para dizer que essa formação é importante, mas o fundamental mesmo é ir para a universidade. Todos queremos que as pessoas tenham oportunidades amplas na vida, mas aquela opinião soava para mim com uma carga de preconceito, uma visão de que somente com o saber acadêmico, a pessoa pode se realizar.

Não há como fugir da dualidade do nosso sistema educacional, que deriva de nossa visão preconceituosa sobre o trabalho prático. Gosto muito do Weber, da construção do valor do trabalho na visão cristã ortodoxa. Quando criança, fui dos que amaldiçoaram Adão e Eva por terem cometido o pecado original, terem sido expulsos do paraíso e terem de viver do suor do rosto, da força das mãos, do trabalho que realizavam. De uma forma ou de outra, ficou em mim a ideia de que a condição natural do indivíduo é o não trabalho. O trabalho é mesmo o castigo. A isso se somam, de um lado, a cultura aristocrática que herdamos (uma

das piores da Europa) e, de outro, os 380 anos da escravidão que perdurou no Brasil. Isso afeta a nossa visão sobre o que é o trabalho, a ponto de ser tão comum ouvirmos o sujeito dizer: “Não passei cinco anos estudando na universidade para fazer esse trabalho prático...” “Botar a mão na massa é coisa de negro, pobre”. Romper com esse preconceito e aproximar os dois mundos não é tão fácil assim, mas precisa ser enfrentado, para implantar a proposta de ensino médio integrado.

ROBERTO DA CRUZ MELO (SEC-BA) – Anteriormente na Bahia, a expansão e a criação de cursos de educação profissional davam-se escola a escola, por decreto, sobretudo como parte do jogo político. A educação profissional não era uma política prioritária. Em 2007, na nova gestão, paramos tudo. Tínhamos uma matrícula pequena, em torno de cinco e seis mil alunos na rede estadual, dez escolas agrotécnicas fragilizadas, algumas construções do Proep inconclusas. Embora inerte nesses aspectos, 2007 foi um ano extremamente forte do ponto de vista do diálogo com a sociedade.

Foram dois movimentos de consulta à sociedade: o PPA participativo e as conferências de educação básica. O PPA participativo envolveu todas as secretarias no diálogo com a sociedade, com os 26 territórios de identidades, e nele se construiu o mapeamento das necessidades de educação profissional em cada território. As conferências locais de educação básica reservaram espaço para a educação profissional, com uma audiência enorme, quase um clamor público. Os dois movimentos evidenciaram muitas demandas para a educação profissional e pouca estrutura e institucionalidade no âmbito da Secretaria de Educação.

Por decisão do governador, foi criada uma superintendência de educação profissional, estruturada em diretorias: de institucionalização, de desenvolvimento pedagógico, de formação inicial e continuada, e de gestão e planejamento. A partir daí, começamos a discutir o espaço da educação profissional.

A primeira constatação foi: não seria possível responder à demanda por educação profissional exclusivamente nas escolas de educação básica, ou seja, não tínhamos como atender a esta demanda apenas com o ensino médio integrado. Decidiu-se então que 26 centros territoriais

congregariam todas as modalidades de educação profissional, sendo os eixos tecnológicos definidos de acordo com a vocação regional. A Secretaria de Planejamento forneceu as informações necessárias para que se chegasse à definição de quatro eixos tecnológicos estruturantes, que seriam “obrigatórios” (infraestrutura, saúde, segurança e trabalho, recursos naturais), enquanto outros quatro seriam de escolha do território. Além disso, decidiu-se que cada território teria pelo menos cinco escolas com ensino médio integrado, com toda a infraestrutura necessária para qualificar o trabalho. Estas escolas com ensino médio integrado poderiam desenvolver apenas um eixo tecnológico, porque, na educação básica, a dispersão de eixos dificulta muito a gestão.

Em 2008, a oferta de educação profissional ampliou-se para 15.000 vagas e, em 2009, para 30.000; em 2011, a meta é chegar a 70.000, o que representa 10% das matrículas de ensino médio no estado. A expansão não se deu com base na elucubração de uma ou duas pessoas, mas em função da matriz de planejamento do governo, cujo indicador era o plano plurianual participativo. O desenho do Brasil Profissionalizado, ao exigir o planejamento por unidade, ajudou na criação de uma rede, não é uma ação episódica.

REGINA CABRAL (Cemp-MA) – Por que ofertamos ensino profissionalizante no país? Historicamente, existe uma “entidade” demandante, que todos dizem ser o mercado de trabalho; mas existe a necessidade de uma população que é invisível, para quem ninguém olha, apesar de saber que existe, e cuja demanda não é atendida.

Dou um exemplo: no Maranhão, no Baixo Parnaíba, durante muitos anos houve um forte movimento de trabalhadores rurais por mais educação, por educação profissional para usarem tecnologias e trabalharem melhor a terra – e essa escola nunca chegou, mas chegaram os migrantes com conhecimento da tecnologia para trabalhar a terra, para buscar crédito, subsídios. Não eram necessariamente pessoas com dinheiro, mas detinham conhecimentos. Compraram a terra, plantaram soja e hoje ocupam esta região, que dá duas safras de soja por ano, têm muitos aviões, agrotóxicos e poucos trabalhadores, porque são muitos os tratores fazendo o trabalho. E a população que lutou durante anos? Ficou sem terra, sem roça, sem

trabalho, espremida na periferia da cidade de Chapadinha. Não conseguiu o mínimo necessário: educação, ou seja, esta população é invisível para quem oferta ensino profissionalizante no país.

Quando tinham a terra, plantavam, faziam queimada, mas não tinham conhecimentos suficientes para melhorar e ampliar a sua produção, para aumentar a escala e a renda e valorizar a própria terra. Sem o conhecimento mais adequado e o financiamento para aprimorá-lo, o trabalho na terra é árduo esforço sem muita recompensa, muitas vezes visto como uma punição, e não como um valor. Quando o desenvolvimento chega a algumas áreas, esses trabalhadores invisíveis são expulsos do seu meio porque ninguém os enxerga. É raro o desenvolvimento alcançá-los.

A questão não é ofertar o possível, mas o que é necessário. Isso precisa ser feito, para evitar que as pessoas deixem de trabalhar no que sabem fazer, mas ainda não fazem da forma mais adequada para viver melhor. É preciso pensar na formação profissional necessária para os assentados, para os agricultores de todo o país; ela não pode ser aligeirada, como vem sendo, ou ministrada por pessoas com pouco domínio de conhecimentos técnicos. É imperiosa a mobilização, a formação crítica, mas também o conhecimento da tecnologia.

Os gestores públicos ficam com os olhos brilhando com os grandes empreendimentos, uma siderúrgica, uma usina, uma refinaria, mas são cegos em relação a essa população. Por que pensar num desenvolvimento tão micro? O volume faz-se com a soma do micro. Pode-se gerar valor e desenvolvimento com um grande empreendimento ou com a soma de muitos pequenos. Essa é uma questão que precisa ser discutida. Os nativos mais pobres de quase todo o Norte, do Nordeste deste país são invisíveis e assim são expulsos da possibilidade de desenvolvimento. Por isso, creio que o importante é investirmos não no que é possível, mas no que é necessário – não só para o mercado, essa “entidade” tão forte, mas para essa população que é fraca, invisível.

JARBAS NOVELINO BARATO (especialista em formação docente) – Acho que há um aspecto que ainda não consideramos. É sintomático falar sobre trabalho e não falar em sindicato.

Certa época, minhas alunas do curso de Pedagogia cursavam uma habilitação em supervisão voltada para projetos de educação não formal. Como esse tipo de atividade não é convencional, elas tinham grandes dificuldades para encontrar estágio. Sempre que podia, eu tentava conseguir para estas alunas vagas em organizações que tinham projetos educacionais diferenciados. Certa vez, uma aluna, empregada doméstica de uma grande família paulistana, veio conversar sobre possibilidade de estágio. Sugerí-lhe um projeto no sindicato de empregadas domésticas de São Paulo, num programa que aliava educação fundamental com formação cultural e sindical, mas ela sabia que eu tinha ligação com um projeto de cooperação internacional Brasil-Canadá, envolvendo secretárias executivas de grandes empresas. Minha aluna não quis estagiar no sindicato. Insistiu para que eu lhe conseguisse uma vaga no projeto de cooperação internacional. Ela não via com bons olhos estágio num sindicato que representava a própria categoria.

Isso retrata um pouco algumas questões. Como a educação vê a integração com o mundo do trabalho? Fico preocupado, porque vejo poucas pontes feitas dentro da academia com o mundo do trabalho, sobretudo com os sindicatos.

GABRIEL GRABOWSKI (especialista em financiamento) – É preciso perguntar: por que ela pensa assim? A escola e a universidade são parte da sociedade brasileira, são instituições com menos de um século e não são as que fazem que o brasileiro pense assim. Podem até contribuir para essa visão, podem não ter competência para reconstruir essa forma de pensar. Há quem pense que é culpa da pedagogia ou das licenciaturas, que é da escola, do mundo acadêmico; mas isso é reflexo da sociedade. É na sociedade que se deve buscar a origem dessa visão, não na pedagogia, na licenciatura, na educação – que podem até pode estar reproduzindo, reforçando esse preconceito.

A universidade precisa ser mudada, os cursos, a formação dos professores... mas me preocupa atribuir à educação a responsabilidade por esse tipo de concepção de mundo e de sociedade. A educação é conservadora porque a sociedade é mais conservadora. A escola, a universidade, são os espaços de crítica, de reconstrução, e não o mundo do mercado.

SÍNTESE DAS REFLEXÕES

Comentarista: *Claudia Jacinto*⁵³

Antes de tudo quero dizer que estou aprendendo muito e começando a compreender melhor o ensino médio integrado à educação profissional – lá de Buenos Aires, era complicado compreendê-lo. Devo reconhecer que, por não dominar a língua portuguesa, não consegui entender tudo o que foi dito, portanto, nesta síntese, posso omitir vários aspectos importantes do que foi discutido.

Vou procurar apontar vínculos das discussões deste *workshop* com temas que surgiram nos estudos que fizemos na redEtis, visando a estabelecer um diálogo. Para tanto, armei alguns eixos de discussão, em forma de indagações – para as quais estamos todos em busca de respostas.

QUE LUGAR O TRABALHO OCUPA NA ESCOLA?

Duas ideias-chave permearam as discussões: até que ponto a escola reflete o lugar que o trabalho ocupa na sociedade? E qual é o lugar do trabalho na escola – especialmente no ensino secundário?

Tanto nos debates realizados neste encontro, como em documentos de diferentes países latino-americanos que analisamos, enfatizam-se os vínculos entre ciência, tecnologia e trabalho, bem como entre desenvolvimento local e inclusão social. Naqueles documentos, há discussões gerais sobre o lugar do trabalho, com a complexidade sócio-histórica, epistemológica, ontológica, subjetiva que reveste o tema, no entanto trata-se mais de uma discussão acadêmica, ideológica ou doutrinária, que não permeia claramente os currículos. O que permeia os currículos é principalmente a formação para o mercado de trabalho.

Como se ressaltou nas discussões, há saberes próprios do trabalho – nem todos se resumem a aspectos tecnológicos ou científicos. A incorporação

53 Coordenadora da Rede Latino-americana de Educação, Trabalho e Inserção Social (redEtis), do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO (IPE), sediado na Argentina.

dos saberes próprios do trabalho traz muitos desafios institucionais e pedagógicos para a escola. A escola, sobretudo o ensino médio, é alvo de muitas demandas – no entanto ela não pode se propor a ensinar tudo sobre o trabalho. Muito da aprendizagem dá-se no emprego, no próprio trabalho, ao longo da vida.

Dimensões éticas e sociais configuram a cultura do trabalho, tema presente tanto neste fórum como em alguns dos documentos latino-americanos. Há certo consenso de que não se pode falar do mundo do trabalho (inclusive do mercado de trabalho) sem apontar sua dimensão ética e social, de construção social.

COMO OS SABERES DO TRABALHO CHEGAM À ESCOLA?

Não encontramos, em outros países da América Latina, propostas de introdução da (chamemos assim) formação profissional no ensino secundário com a mesma força da proposta de ensino médio integrado formulada no Brasil. Nos sistemas educacionais que analisamos, os saberes do trabalho são introduzidos na escola conforme certas formas, que chamei de dispositivos específicos.

É importante demarcar que essa introdução assume duas feições diferenciadas. Uma delas, mais “leve”, constituída por propostas que não implicam transformação geral do currículo e podem somar-se às atividades da escola, por meio de ações de orientação socioeducativa ou vinculadas ao empreendedorismo, que podem se corporificar em projetos transdisciplinares. A outra feição constitui-se de propostas mais substantivas, que implicam mudanças curriculares profundas e se referem à introdução de estágios ou de formação profissional.

No primeiro caso, há um risco: várias pesquisas indicam que, na escola, tudo o que é transversal e não tem espaço curricular próprio acaba por não existir. Apesar disso, há os que defendem que projetos transdisciplinares articulados e fortes podem gerar a tão difícil integração curricular, com impactos significativos na aprendizagem dos jovens.

Para estabelecer um diálogo com outras experiências, talvez se possam buscar algumas semelhanças entre o ensino médio integrado e um modelo

desenvolvido por outros países, como a França e o Uruguai. No Uruguai, desde 1996, desenvolve-se o chamado “bacharelado tecnológico” como alternativa à escola técnica, com um modelo institucional que estabelece vínculos mais substantivos entre ciência, tecnologia e conhecimentos técnicos. Esse modelo surgiu para superar a excessiva especialização do ensino técnico e o fato de a escola técnica ser destinada aos pobres.

É NECESSÁRIO MUDAR O ENSINO MÉDIO?

No debate, levantaram-se questões relativas à possibilidade de propor ao conjunto da oferta de ensino médio um enfoque similar ao integrado e definir em que medida este enfoque competiria com as outras formas de oferta. Ressaltou-se que a nova proposta não se opõe às outras, não é exclusiva nem universal, mas uma opção.

Talvez um dos problemas de compreensão da proposta brasileira entre quem a olha de fora do Brasil deva-se à dificuldade em localizar o ensino médio integrado no conjunto da oferta, uma vez que se propõe como formação para o trabalho.

O QUE SIGNIFICA PREPARAR PARA O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO?

Qual deve ser a preparação para o trabalho na educação secundária? Esta questão, discutida aqui com muita riqueza, segundo diferentes visões, também está presente na pauta de outros países latino-americanos.

Há grande inconformidade com a organização dicotômica dos sistemas educacionais e do ensino, que diferencia saberes teóricos e práticos, conhecimentos e habilidades – os quais, na realidade, são integrados, como se ressaltou nas discussões. Complementarmente, observamos muita decepção com os poucos resultados das reformas tão otimistas dos anos 1990 na América Latina.

QUE TIPO DE INTEGRAÇÃO SE PROPÕE E COMO REALIZÁ-LA?

A preparação para o trabalho, seja em seus dispositivos mais gerais, seja nos mais específicos, enfrenta diversas dificuldades institucionais e

curriculares para se tornar efetiva na escola – entre as quais, a estrutura disciplinar dos currículos.

Uma das maneiras mais frequentes de enfrentar o problema da integração curricular é contextualizar certos conteúdos do ensino médio nas competências das habilitações, como mostrou o estudo de caso apresentado e a explanação sobre o trabalho realizado no Maranhão.

PODE-SE OU NÃO SUPERAR AS DISCIPLINAS?

A possibilidade de superar as disciplinas na organização curricular foi um terreno de debate acirrado, com posições opostas e, talvez, apenas um consenso: a dificuldade para fazê-lo.

De um lado, estão os que sustentam a impossibilidade de estruturar o currículo senão por disciplinas – algo que não consideram problema, uma vez que são os sujeitos que integram os conhecimentos. Cabe à escola propiciar essa integração por meio de projetos transdisciplinares, num sistema misto que valorize as disciplinas, ao mesmo tempo que a integração. Argumentou-se, ainda, que a formação dos docentes é disciplinar.

No campo oposto, estão aqueles que argumentam que o modelo de ciência fragmentado está em superação e que tal visão fragmentada conduziu à situação indesejada em que nos encontramos. Estes defendem que enfoques baseados em competências podem representar uma forma de integração e de superação da fragmentação.

Observo que as experiências latino-americanas de organização curricular por áreas, para superar o modelo baseado em disciplinas, foram muito difíceis. As iniciativas do México, do Chile e da Argentina parecem ter enfrentado tantas dificuldades quanto as que ouvi terem sido enfrentadas no Brasil.

ENFOQUE DE COMPETÊNCIAS PODE SER A FORMA DE INTEGRAÇÃO?

É importante ressaltar as diversas concepções que envolvem o conceito de competência. Para alguns, competência está associada a um saber

prático, instrumental. Para outros, associa-se à capacidade de pôr em ação um conjunto de saberes mais complexos.

Com base nas diferentes concepções, nos países que estudamos, setores mais diretamente ligados ao trabalho e à formação profissional propuseram diferentes formas de aquisição de competências, que podem ser sintetizadas em duas grandes linhas:

- contextualizar certos conteúdos da educação geral (ensino médio) nas competências específicas das habilitações profissionais;
- desenvolver projetos transdisciplinares de relevância social que integrem formação, investigação e extensão.

QUAIS SÃO AS MOTIVAÇÕES E ESTRATÉGIAS DOS JOVENS?

Outro tema levantado – embora eu creia que a discussão precise avançar mais – foram as motivações e estratégias dos jovens. As diversas indagações feitas podem enfeixar-se nos seguintes tópicos:

- Quem são os jovens que se direcionam para as várias formas do ensino médio? Que papel desempenha a vocação nesse direcionamento?
- Que critérios os jovens usam para selecionar um dentre os caminhos possíveis? Quais são os critérios usados pelas instituições para selecionar os jovens? Observo que esses processos de autoseleção e de seleção institucional são sempre muito ricos para analisar os pressupostos, os critérios e os sujeitos de aprendizagem implícitos no jogo de escolhas.
- Que trajetórias os jovens traçam? Traçam suas trajetórias com o apoio de pontes institucionais devidamente previstas ou sem esse apoio? Há pontes previstas entre as diferentes formas ou modalidades de educação? Quais são os critérios implícitos para esse trânsito? Vale ressaltar que o trânsito entre diferentes sistemas de aprendizagem ao longo da vida é uma das questões no centro do debate atualmente.

QUAL É A RELAÇÃO ENTRE O JOVEM, O TRABALHO E A ESCOLA?

Outro aspecto abordado foram as relações do jovem com a escola e o trabalho, e o desenvolvimento de sua subjetividade, como sujeito da educação secundária. Sobre esse tema, levantaram-se diferentes questões.

- Qual é a relação do jovem com o trabalho? O trabalho é apenas condicionado por sua situação econômica e social ou constitui estratégia para que possa estudar? Em que medida o estudo é um meio ou um fim em si mesmo?
- Como a escola vê a relação do jovem com o trabalho? De alguma forma, incorpora essa situação em seu desenho curricular, seja do ponto de vista da organização, seja da valorização do papel do estudante? Um estudante trabalhador é diferente daquele que a escola muitas vezes tem como pressuposto.
- Como os jovens combinam a vida escolar e a vida laboral? Há aqui um tema percuciente: muitas vezes, enfatizamos a necessidade de dar voz ao jovem para que diga o que quer da escola; no entanto, nem sempre o que o jovem quer é o que pensamos ser o melhor para ele, do ponto de vista da igualdade. Trata-se de um problema permanente da escola, cuja manifestação mais clara é a evasão: desenhos que apostam no que é melhor para o aluno não são necessariamente o que o aluno pode ou quer; e ele abandona a escola e acaba em um problema pior, que é a desescolarização.
- O jovem abandona os estudos quando obtém o título da habilitação profissional? O que ele quer e o que pode, em meio aos condicionamentos sociais e econômicos? Uma questão inquietante foi levantada no debate: quando o jovem escolhe encurtar sua formação, isso é bom para ele?

As tensões entre as demandas dos jovens e os objetivos de igualdade reinstalam a indagação sobre qual é a margem do possível, sobre quanto a escola, sozinha, pode fazer. Essa questão foi debatida em dois tempos: perguntamos, com certo realismo, o que pode ser feito na situação atual; e o que se poderá fazer no médio prazo, quando as realidades forem mudando. Há, portanto, uma dupla dimensão, uma tensão permanente

entre o que é ética e politicamente desejável e o que é possível. Estas tensões são um bom exemplo de como as questões que emergem da desigualdade estão presentes em cada decisão do modelo institucional e curricular da escola.

FINANCIAMENTO E PROGRAMAS

O financiamento da educação secundária e profissional tem sido debatido frequentemente na América Latina, abordando a fragmentação de recursos e políticas – sobretudo em programas de capacitação de jovens fora da escola. Nesse tema há uma tensão, presente em todos os países: embora se tenha uma visão crítica da estratégia baseada em programas, os sucessivos governos, de orientações políticas diferentes, continuam atuando com programas. Estes são uma forma de gestão muito enraizada. Ao que parece, os programas respondem à lógica do mandato, com início e término determinados.

Aqui também se mencionaram a fragmentação e o paralelismo de muitas políticas – educação, qualificação da juventude – desenvolvidas intra e entre diversos ministérios (Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Juventude...). Além disso, falou-se dos esforços de integração, ainda insuficientes. Apontou-se a necessidade de formular estratégias para somar os recursos dispersos pelos vários programas.

Também há outra questão que me parece ainda mais interessante: como sequenciar os recursos? Ou seja, o que é necessário agora, o que pode ficar para o futuro, e como prever a continuidade – o que envolve a relação entre investimento e custeio. Mais ainda: o problema não se restringe a integrar recursos, mas abrange os tipos de oferta e as instituições. Como estabelecer políticas institucionais e permanentes? Algumas linhas discutidas foram:

- ampliação dos recursos disponíveis para além de 4,3% do PIB;
- discussão dos programas como opção política dos estados, e não como mera busca de recursos;
- inclusão de discussões intersetoriais em que o ensino médio deve relacionar-se com o sistema de educação profissional, parte do qual está vinculado ao Ministério do Trabalho.

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE DOCENTES

Sobre os docentes, foi levantada uma questão também muito presente no Chile e na Argentina: a necessidade de formar os trabalhadores em pedagogia e formar os docentes no trabalho. É um tema excelente, pois aponta o trabalho como princípio educativo na formação docente.

Quantos programas de formação docente haverá que questionam o trabalho a partir do próprio trabalho do professor? Quanta potencialidade haveria para formar os docentes na relação com o trabalho com base na reflexão sobre seu próprio trabalho? Embora tenha enorme riqueza e enorme valor político e social, o trabalho docente é muito denegrido, muito desprestigiado em nossas sociedades, o que é bastante paradoxal.

Em relação à capacitação dos docentes, apontou-se que o treinamento mais formal não chega à sala de aula – da mesma forma que em outros países. Quais são, então, as metodologias para transformar a sala de aula? Mencionou-se a importância da capacitação em serviço, da formação continuada por escola, do aproveitamento coletivo sob orientação; é preciso pensar a formação em coletivos escolares, e não individualmente.

Essa questão também é muito debatida em outros países, especialmente no campo da formação profissional. Há estudiosos que sustentam que, nos últimos anos, na América Latina, as inovações pedagógicas mais profícuas não se produziram na educação formal, mas, sim, na formação profissional. É uma posição polêmica, mas que faz pensar, especialmente quando se considera o que foi dito neste *workshop* sobre o valor do produto – ou seja, da obra – no processo de aprendizagem.

MEDIAÇÕES INSTITUCIONAIS, COGNITIVAS E VALORATIVAS

Finalmente, gostaria de introduzir as mediações tão complexas da relação entre os governos federal, estadual e a escola: como se fazem estas mediações? Quais são os papéis de cada ator? Qual é a força relativa de cada um?

Muitas vezes, supomos que o desenho do programa é exatamente o que o programa deve ser. De um ponto de vista epistemológico, isso nunca

pode ocorrer. O que acontece nunca pode ser o que está nos documentos, pois há uma construção social. A observação desta construção social é que nos mostra o que pode ser feito e o que o programa é na realidade.

Creio que é preciso considerar a dimensão valorativa, cognitiva, técnica de todos os atores, desde o nível nacional, passando pelos níveis intermediários até as escolas. Isso muda tudo; e não se pode esperar que não mude. Analisamos muitos programas, no Chile, na Argentina, e as diferentes maneiras em que esse vai e vem entre os diferentes níveis ocorre. Não estamos acostumados a perceber essas transformações num sentido positivo, porém é o que sempre acontece, mesmo nos programas que funcionam “melhor”.

ESCOLA E MUNDO DO TRABALHO

A escola deve formar para o mundo do trabalho ou para o desenvolvimento local? No fundo, creio que a pergunta formulada é: a escola deve formar para integrar o jovem a este mundo do trabalho ou para mudá-lo? Também se formularam alguns argumentos, afirmando que, de alguma maneira, a escola sempre reproduz, portanto, essa integração está dada de fato. A tensão entre integrar-se ao que existe ou mudá-lo está sempre presente. Pergunto: essas opções são necessariamente opostas? Porque elas ocorrem juntas, sempre.

É preciso perguntar: o que é o mundo do trabalho? Aqui se debateram alguns aspectos, como os diferentes atores. Ainda que as empresas tenham maior peso relativamente ao que necessitam como formação profissional, há outros atores intervindo, os lugares públicos, a economia social. São espaços de trabalho muito mais diversificados que a grande empresa, qual, em última instância, tampouco é o maior empregador em nossos países. Neles, com variações, é o setor informal o que mais emprega.

Embora possamos estar de acordo em termos gerais, a contextualização local propõe muitas reflexões, sobretudo quando falamos de políticas públicas: pensar num projeto é diferente de pensar no atendimento de todos. Pensar no atendimento de todos é muito mais complexo. O que é “local”? O conceito tem muitas dimensões, pois estamos falando de comunidades

rurais a grandes cidades. O que é “local” numa grande cidade? Nesse caso, é muito mais complicado formular a relação entre os atores.

Outra questão é o que fazer quando não há políticas de desenvolvimento local? Ou, como surgiu aqui no debate, quando as políticas de desenvolvimento local mudam? Em vários casos que analisamos, observamos certo voluntarismo. Na Argentina, por exemplo, como houve muita municipalização, considerou-se uma boa ideia contar com técnicos em desenvolvimento local. Ninguém sabe o que estes técnicos sabem fazer, nem eles conseguem se inserir no mundo do trabalho; os municípios não encetaram qualquer ação importante de inserção dos técnicos em desenvolvimento local.

A discussão sobre desenvolvimento local é complexa, e repõe a questão das oportunidades para os jovens. Quando se trata de opções para oferecer melhores oportunidades de inserção, é muito complexo abarcar todos os jovens.

Outra tensão constante provém das necessidades de jovens de favelas e assentamentos: uma vez mais, as demandas à escola são muitas vezes excessivas, e é central, na política educacional, dizer o que a escola pode e o que não pode fazer. Repõe-se aqui o eixo de debate sobre a margem do possível, na ótica dos docentes e das equipes escolares – que frequentemente se orientam em serviço porque é o possível de ser feito.

Como se chega à decisão do perfil da oferta, ao que se vai ensinar? Foram levantados aspectos interessantes sobre a importância que todos os atores locais têm nessa definição: por uma questão de pertinência e pertencimento, a escola, sozinha, não pode tomar essa decisão. A pertinência e o pertencimento, porém são instáveis e é muito complicado projetar em direção ao futuro.

ESCOLA E REDES LOCAIS

A inserção da escola em redes locais é interessante, necessária, mas não é simples. Fizemos alguns estudos em Antofagasta (Chile), Campana (Argentina) e Medellín (Colômbia), e concluímos que é um campo dos mais desafiantes para a escola – seja relativamente ao desenvolvimento local, seja à preparação ou à qualificação para o trabalho, seja à contextualização.

Do ponto de vista da direção escolar, a inserção em redes locais muitas vezes é tomada como uma tarefa a mais. Pode-se dizer que as escolas técnicas estão mais habituadas a desempenhar esse papel; as de educação geral estão menos habituadas. Essa relação com redes locais é considerada uma sobrecarga de tarefas, quando não se redefinem tempos, espaços e papéis na escola. Nossos estudos mostraram que, quando há iniciativas de outros atores da comunidade (ou de ONGs que dinamizam esse tipo de ação), aos quais a escola pode se somar, é sempre mais fácil; mas é muito difícil quando se atribui à escola o papel de eixo central da articulação.

* * *

Este é o cenário de desafios sobre os quais a UNESCO vem trabalhando não só no Brasil, mas também em vários outros países que enfrentam problemas bem semelhantes, como vimos na apresentação da nossa colega Claudia Jacinto, coordenadora da redEtis/IPE.

Especificamente em relação ao Brasil, o escritório da UNESCO vem atuando desde 1997 no ensino médio e na educação profissional e colaborando com o governo federal e os governos estaduais no desenvolvimento de políticas e de instrumentos de gestão. Tal atuação vem sendo caracterizada por ações voltadas à produção e à disseminação de conhecimento, e ao aperfeiçoamento profissional de gestores de políticas.

Nesse contexto, há muito nos preocupam as dificuldades enfrentadas pelos gestores e os profissionais das escolas em garantir uma educação de qualidade, uma educação que garanta aos jovens a aquisição de conhecimentos básicos para viverem em sociedade e para o desenvolvimento da cidadania. Com o Decreto nº 5.154/2004, que institui a modalidade de ensino médio integrado com a educação profissional, as escolas públicas estaduais passaram a conviver com um novo e mais complexo desafio.

Como sabemos, e os estudos evidenciam, os sistemas de ensino ainda buscam encontrar caminhos para garantir o cumprimento das funções estabelecidas pela LDB para o ensino médio, bem como o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino.

Ao mesmo tempo, é também sabido que boa parte da oferta estadual de educação profissional não está respaldada por uma política estruturada e com as condições necessárias para garantir alto nível de qualidade na formação profissional de seus alunos.

Esse contexto trouxe para a UNESCO uma preocupação quanto à dimensão dos desafios que as secretarias estaduais de Educação enfrentam na implementação da oferta de ensino médio integrado com a educação profissional, política esta estimulada e apoiada técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação.

Assim, a UNESCO iniciou, em 2005, um estudo sobre a política brasileira de Ensino Médio Integrado, envolvendo dois estudos de casos, o qual será tema do debate que acontecerá amanhã.

Gostaria aqui de ressaltar um elemento basilar dessa experiência: para a nossa surpresa, apesar de existir um conjunto de alunos matriculados no Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional em escolas públicas de diferentes unidades federadas, apenas duas secretarias estaduais de Educação tinham orientações curriculares mais estruturadas.

Hoje estamos reunidos neste *workshop*, que tem por objetivo aprofundar a análise e o debate sobre os desafios do ensino médio, e também refletir sobre consensos e divergências, preocupações e alternativas para a estruturação de uma política para o Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional. A decisão sobre a realização deste *workshop* ocorreu em face da intenção de propiciar um espaço para apresentação, discussão e disseminação do conhecimento gerado por meio do estudo; ao mesmo tempo, propiciar um espaço de diálogo com diferentes atores do ensino médio e da educação profissional, visando a ampliar as contribuições conforme diversidade de olhares de cada um de nós aqui presentes.

Os resultados desta discussão comporão uma publicação sobre a política do Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional, a fim de contribuir com os gestores para o alcance das metas da educação de qualidade e de inclusão social dos nossos jovens e adultos.

Assim, mais uma vez, agradeço a disponibilidade de vocês em aceitar o convite da UNESCO para participar desta discussão e com ela colaborar.

JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: BALANÇO INTERPRETATIVO DO SIMPÓSIO

*Jarbas Novelino Barato*⁵⁴

Este texto procura mostrar tendências que emergiram das discussões ocorridas durante o simpósio “Ensino Médio: desafios, oportunidades e alternativas”, realizado em setembro de 2008, em Brasília, cujo móvel foi o debate de estudo que a UNESCO realizou sobre experiências de ensino médio integrado. As contribuições de analistas do mencionado estudo e as intervenções dos participantes do evento resultaram num quadro que situa aquelas experiências em contexto bastante complexo das relações que se estabelecem hoje no país entre educação e trabalho para jovens na faixa dos 15 aos 24 anos de idade. Nesse sentido, o resultado final do simpósio não se resume a um balanço sobre experiências de ensino médio integrado. O evento acabou convertendo-se num fórum que reuniu contribuições importantes para se pensar e replanejar o ensino médio no país.

Não se trata aqui de apresentar uma síntese do que foi comunicado e discutido no evento. Isso, em certa medida, foi realizado durante o próprio simpósio, numa sessão coordenada por Claudia Jacinto. O propósito deste texto é diferente. Ele busca destacar certas direções que sugerem novos rumos para os anos finais da educação básica. O objeto inicial de análise, o ensino médio integrado, não é esquecido; mas ele é enquadrado em uma paisagem que retrata todo o ensino médio. Tal paisagem é ampliada mais ainda, uma vez que as relações entre educação e trabalho ganham novos significados segundo as dinâmicas demográficas de hoje e de um futuro próximo.

O *workshop*, organizado para promover estudos e debates sobre ensino médio integrado com base em trabalho realizado por consultor da UNESCO no Brasil, abrangeu muito mais temas que os esperados para análise de opções de organização de uma modalidade de ensino. As contribuições de todos os participantes acabaram por compor um quadro

54 Professor e consultor na área de educação profissional.

bastante rico sobre a situação da juventude brasileira em suas relações com trabalho e educação. Tal quadro nem sempre revela visões coincidentes. Opiniões e posições dos participantes retratam a diversidade de olhares sobre as questões abordadas. Mesmo assim, as intervenções apresentam algumas direções comuns, que sugerem a necessidade de repensar inteiramente a educação secundária no Brasil. Este texto procura mostrar algumas dessas direções comuns, tentando destacar ideias que podem sugerir um novo tratamento para o ensino médio no país.

Até bem recentemente, a educação secundária era possibilidade de estudos para uma minoria. As aspirações educacionais da camada mais pobre da população limitavam-se ao antigo ginásio. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o sonho de conclusão do ginásio converteu-se num direito, estabelecido pela obrigatoriedade de uma educação fundamental de oito anos. A mesma lei, conforme observações de participantes do simpósio, sugere uma oferta de ensino médio na direção da universalização, mas o compromisso não ficou muito claro no diploma legal. De qualquer forma, a possibilidade de oferta de ensino médio para todos já está bastante próxima. Parece que o Brasil em breve alcançará seus parceiros do Mercosul, e a maior parte da sua população jovem alcançará 11 ou 12 anos de escolaridade. A concretização dessa meta é importante por dois motivos: 1) na evolução dos direitos à educação, concluir pelo menos o ensino de nível médio passa a ser algo desejável e plausível; 2) o ingresso em ocupações de setores modernos da economia vem exigindo, cada vez mais, a elevação dos índices de escolaridade.

A abertura do evento, em comunicação de Carlos Artexes, estabelece uma moldura geral e necessária para situar a proposta do ensino médio integrado. Em observação sobre a educação profissional secundária na América Latina, Claudia Jacinto nota que a proposta brasileira é uma novidade. Em geral, a ideia de integração está ausente nas diversas opções de educação técnica dos países latino-americanos. De certa forma, as ofertas de educação profissional e tecnológica no nível médio refletem o velho dualismo que separa educação geral de programas de capacitação específica para o trabalho. A caracterização serve também para o Brasil. Por essa razão, antes de destacar os eixos centrais das comunicações e debates do

simpósio, convém recuperar descrições de como se desenvolveu a educação profissional no Brasil. Referências a tais descrições estiveram presentes tácita ou explicitamente em muitas das intervenções dos simposistas.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A discussão sobre educação profissional cresceu bastante nos últimos anos. Cresceu também o empenho do governo federal e dos governos estaduais no sentido de oferecer mais oportunidades para que os jovens possam contar com opções de ensino médio profissionalizante. Toda essa movimentação em torno da capacitação para o trabalho na última etapa da educação básica não significa um retorno ao antigo modelo de ensino técnico. Ideias e realizações no campo da educação profissional indicam que as articulações entre formação escolar e atividades produtivas começam a ganhar contornos bastante diferentes das soluções anteriores.

É consenso que, historicamente, a educação profissional no Brasil nasceu como atividade não integrada ao sistema de ensino convencional. As primeiras iniciativas de formação profissional no país foram estruturadas como serviços de benemerência para órfãos deserdados da sorte. Mesmo quando a capacitação para o trabalho começou a ser vista como conveniência para preparar trabalhadores para certas atividades produtivas, nos liceus de artes e ofícios e nas escolas de aprendizes e artífices, essa marca assistencialista ainda era predominante. Os alunos educados nas instituições de formação profissional tinham como único horizonte o exercício de uma ocupação. A educação era vista como algo inteiramente distinto da educação escolar. Essa situação começa a mudar apenas nos anos 1940, mas a separação entre educação geral e educação profissional perdura até os dias de hoje.

Os modos de organização da formação profissional tiveram como referência práticas educacionais características dos ambientes das corporações de ofícios. O ambiente ideal de aprendizagem, no caso, era a oficina, não a sala de aula. Um estudo clássico sobre a questão (MJELDE, 1987) mostra que a educação profissional, em suas origens, estava completamente afastada dos modelos escolares influenciados pelas

tradições literárias próprias da elite. Essa separação entre educação para o trabalho e educação literária ocorre na história brasileira. De certa forma, ela ainda permanece quase intacta na formação profissional básica dos trabalhadores. No caso da formação de técnicos, os enfoques influenciados pelas tradições das corporações de ofício foram complementados por conteúdos de educação geral. À medida que os currículos de preparação para o trabalho em nível técnico foram se estruturando, a dupla origem da educação profissional de nível médio ficou evidente. Quase sempre as soluções encontradas foram de justaposição das duas tradições. Isso era (e ainda é) muito acentuado no caso da docência. Na maior parte dos casos, predominou (e ainda predomina) nítida separação entre professores de uma e outra origem, com certa desvalorização daqueles responsáveis pela aprendizagem em oficinas.

No estudo do consultor da UNESCO sobre experiências de ensino médio integrado, ficou constatado tratamento diferente para professores oriundos de uma e outra tradição. Docentes da área de educação geral têm carreira e contratos de trabalho bem definidos. Docentes de conteúdos específicos geralmente não têm carreira definida, a remuneração é menor que a de seus pares do campo da educação geral, e muitas vezes seus contratos de trabalho são temporários. A constatação mostra certo estranhamento dos sistemas de ensino no trato com professores “das oficinas”. A origem dos saberes que se convertem em execução reflete práticas sociais em comunidades de trabalho. Essa circunstância é muito diferente das soluções didáticas assentadas na tradição literária. Assim, não são apenas os professores de conteúdos específicos que sofrem problemas para a efetivação de projetos integrativos. Parece que a compreensão do saber vinculado diretamente à produção de obras é outra fonte de dificuldade no processo integrador. Corre-se o risco de confundir integração com subordinação dos saberes do trabalho ao saber letrado.

Educação profissional e ensino de nível médio, discutidos em propostas de articulação e integração em ambientes formativos que podem dar novo sentido à educação secundária, são temas que precisam estabelecer relações com outras dimensões, sobretudo o trabalho e a situação dos jovens que necessitam estudar e integrar-se às atividades produtivas. Associações

de todos estes temas estiveram presentes nas falas dos participantes do evento. É possível, com base em tais associações, indicar os principais eixos das discussões.

EIXOS DOS DEBATES

A maior parte das comunicações e intervenções esteve voltada para algum tema específico, quase sempre com a intenção de situar a proposta do ensino médio integrado; mas, quando se considera o conjunto de todas as contribuições, começa a emergir um quadro com indicações de mudanças profundas no ensino médio, nas relações entre educação e trabalho, e na situação do grupo etário dos 15 aos 24 anos. Na primeira aproximação, as mencionadas indicações podem ser agrupadas nos três eixos descritos de modo sumário a seguir.

I. Ensino médio

Há nítida tendência de universalização do ensino médio no Brasil. O número de alunos em tal nível de ensino ainda não é satisfatório, mas o crescimento de matrículas nos últimos anos mostra que parcela significativa da população chegará em breve a 11 ou 12 anos de escolarização. A universalização do ensino médio não é apenas um fenômeno estatístico. Oferecido para a maioria, ele mudou de natureza. Já não é mais uma oferta de educação para a elite. Já não é mais um programa de estudos para preparar alunos para ingresso na universidade. O ensino médio passa a fazer parte, concretamente, da educação básica à qual toda a população deve ter acesso.

A nova natureza do ensino médio ainda não apenas está bem estabelecida. Sabe-se que ela pode ser definida conforme negações do papel que o referido ensino desempenhou enquanto foi uma oferta educacional para os filhos da elite. As novas finalidades são ainda motivo de debate. De certa forma, as práticas educacionais do ensino médio ainda se fundam nas antigas referências que caracterizavam a educação secundária no país. A proposta do ensino médio integrado ensaia uma resposta na direção de uma nova educação secundária. Ela é apresentada

apenas como alternativa, não como solução capaz de dar um perfil diferente e adequado para todo o ensino médio. O avanço quantitativo da oferta parece indicar a necessidade de caracterizar com clareza expectativas com relação à educação básica completa (escolarização de 12 anos). Exigem-se definições que possam estabelecer que resultados devem ser alcançados em termos de apropriação de saberes científicos, culturais e tecnológicos por parte do cidadão educado, além de repertório capaz de facilitar ingresso em atividades produtivas por meio do trabalho.

2. Educação e trabalho

Há duas dimensões presentes em debates sobre educação e trabalho. De um lado, o trabalho como prática social deve ser um dos eixos estruturantes da educação. A ideia de uma educação alheia ao trabalho reforça preconceitos e empobrece a formação dos alunos. De outro lado, a educação é uma atividade cujos resultados têm reflexos visíveis na capacitação dos trabalhadores. Ambas as dimensões permearam as discussões no evento.

O trabalho como eixo estruturante da educação não é uma orientação apenas para o ensino médio. A importância do trabalho na história humana sinaliza a necessidade de considerá-lo em todos os níveis educacionais. Houve consenso nesse sentido, mas as formas de execução, assim como os componentes epistemológicos do trabalho permanecem, como temas de debate.

Uma das percepções compartilhadas por todos os participantes é a de que a educação geral de qualidade, além de inegável direito de todos, é uma das condições para ingresso com competência e dignidade nas atividades produtivas. Aspectos relativos às dimensões curriculares e didáticas, reconhecidos como muito importantes, foram apresentados com certas cores divergentes no conjunto das intervenções. Predominou a interpretação de que conteúdos específicos de formação profissional devem se subordinar a uma moldura mais ampla de ciência e tecnologia. Também houve sugestões de que a aprendizagem do fazer tem *status* epistemológico próprio.

Outra constatação que aflorou de diversas formas durante o evento foi a de que a escola pode ser um polo dinamizador de desenvolvimento tecnológico, circunstância que sugere que a preparação para o trabalho não se subordina necessariamente a demandas formais do mercado de trabalho. A escola pode ter um papel de indutora de mudanças no plano socioeconômico. A relação entre educação recebida e qualidade das condições de trabalho foi também um tema recorrente durante o evento.

3. Situação da juventude

A conclusão de estudos no nível médio deveria ocorrer por volta dos 17 ou 18 anos. Os dados, porém, mostram que a faixa etária a ser considerada é aquela no intervalo dos 15 aos 24 anos. Muitos jovens com mais de 18 anos estão estudando, mas ainda não chegaram ao ensino médio. Um número expressivo de alunos, com idade superior aos 18 anos, está em algum programa de educação secundária.

A complexidade do quadro apresentado não se concentra, porém, apenas no campo de defasagens entre idade e nível de escolaridade esperado. Na faixa dos 15 aos 24 anos, há ainda outra ordem de problemas, quando se considera o trabalho. Os jovens são a parcela da população com os maiores índices de desemprego. A situação é preocupante para os mais pobres, entre os quais o índice de desemprego chega à casa dos 30%. Boa parte dos alunos do ensino médio é de trabalhadores, mas há um número expressivo de jovens que nem estudam nem trabalham. Políticas públicas em vários ministérios tentam sugerir caminhos de superação para esses problemas. Elas ainda são muito modestas, consideradas as necessidades de estudo e emprego para a juventude.

Iniciativas de nível local, principalmente aquelas que planejam o ensino médio articulado com necessidades socioeconômicas territoriais, ensaiam opções capazes de superar algumas das dificuldades encontradas. Pode ser um caminho promissor, mas as dimensões do problema parecem exigir uma política pública mais ampla. As dinâmicas demográficas atuais apresentam um desafio cuja solução não se reduz à melhoria da educação oferecida no ensino médio; programas de estudo e incorporação às atividades

produtivas enfrentam hoje uma situação de grande complexidade. Pobreza, desemprego ou condições aviltantes de trabalho, dificuldades para frequentar a escola e desinteresse pelo estudo compõem um quadro que mostra necessidade de intervenções que não podem ficar apenas na arena da educação convencional.

As indicações aqui apresentadas são três marcos capazes de agregar as contribuições mais expressivas do simpósio. Elas sugerem caminhos muito interessantes para futuras discussões, não só sobre o ensino médio integrado, mas também sobre as relações entre educação e trabalho para a juventude do Brasil.

Os três eixos de discussão aqui delineados são retomados nos itens que seguem, destacando contribuições dos simposistas e mostrando diversidades de pontos de vista, quando for o caso. Para melhor situar as temáticas discutidas, há certo grau de interpretação quanto às ideias apresentadas e discutidas durante o evento. Essa decisão foi tomada para que o balanço aqui apresentado não se restrinja a um resumo.

ENSINO MÉDIO

As intervenções dos participantes indicaram que o ensino médio é parte integrante da educação à qual todo cidadão tem direito. Dados estatísticos apresentados na comunicação de Carlos Artexes mostram que este direito ainda não está inteiramente concretizado, mas o país avançou de modo significativo em tal direção nos últimos anos. Não basta, porém, ofertar ensino médio para todos. A democratização do ensino médio resultará certamente em nova qualidade educacional. Ensino médio para todos não significa apenas garantir acesso de todas as camadas sociais a uma educação até então voltada para a elite. A universalização aponta desafios em termos do conteúdo e da finalidade do ensino médio. Em outras palavras, a natureza deste grau de ensino na oferta democrática e universalizada não poderá ser aquela oferecida para as elites.

A educação secundária no Brasil foi, durante muitos anos, uma ponte entre a escola fundamental e a universidade. Era, por isso, definida com base em exigências seletivas dos cursos de nível superior. A partir

das medidas de equiparação entre ensino médio convencional e cursos técnicos, iniciadas nos anos 1940 e convertidas em lei nos anos 1960, o ensino médio passou a incorporar a capacitação para o trabalho em programas bastante específicos. Em geral, os cursos técnicos acabaram incluindo estudos de educação geral em bases restritas relativamente a carga horária e profundidade. Muitas vezes, conteúdos de educação geral eram desenvolvidos com preocupações instrumentais, orientados mais para usos em situação de trabalho do que para a elaboração de saberes que implicassem domínio da ciência e da tecnologia por parte do estudante. Em uma de suas intervenções durante o simpósio, Regina Cabral observou que a aprendizagem de matemática no curso normal contemplava conteúdos que os futuros professores deveriam ensinar a estudantes da primeira à quarta série do ensino fundamental. Por causa desse acento instrumentalista, os estudantes do curso normal não tinham oportunidade de aprender matemática em níveis que os ajudassem a incorporar saberes mais amplos e compreensivos. Essa circunstância mostra que a equivalência garantia o direito à continuidade de estudos, mas não implicava aprendizagens que assegurassem acesso a saberes científicos e culturais do ensino médio convencional por parte dos estudantes que frequentavam cursos técnicos.

Os cursos técnicos e os cursos convencionais do ensino médio têm praticamente a mesma duração. Os primeiros desenvolvem, além de conteúdos específicos, disciplinas de educação geral características do ensino médio convencional. Essa circunstância significa tempo bastante restrito para aprendizagem dos saberes de caráter científico e cultural. A proposta de ensino médio integrado busca resolver o problema, exigindo carga horária integral para ambas as dimensões curriculares. Isso resulta num ensino médio com uma carga horária muito elevada. O aumento expressivo de carga horária em cursos técnicos é uma questão controversa. A carga horária muito elevada pode criar dificuldades para estudantes que já trabalham ou têm urgência em ingressar no mercado de trabalho. Alguns simposistas, como Gabriel Grabowski e Carlos Artexes, defenderam a necessidade de ter o ensino médio integrado com carga horária que contemple na totalidade os mínimos fixados para educação

geral e conteúdos específicos. Apresentaram, para tanto, o argumento de que redução de carga horária implica redução da oportunidade de aprofundamento de estudos no campo da ciência e da cultura. O problema aqui não se reduz à engenharia de carga horária. A questão de fundo é a de que o ensino médio, com ou sem inclusão de conteúdos específicos para formar técnicos, precisa garantir a mesma formação para todos os seus alunos.

A visão histórica do ensino médio no Brasil mostra uma dualidade que reservava a educação geral mais aprofundada para os filhos da elite, que aspiravam ingressar em cursos superiores, e um ensino de caráter profissionalizante para alunos que precisavam incorporar-se às atividades produtivas o mais cedo possível. Parece que agora essa questão é bem entendida pelos educadores. Já se ensaia um redesenho do ensino médio com outras características; mas o caminho ainda é difícil. No estudo do consultor da UNESCO, destaca-se a constatação de que os currículos de alguns dos cursos de ensino médio integrado apresentam um número muito grande de disciplinas – e a questão não é apenas quantitativa. Aparentemente as disciplinas não dialogam entre si. Cabe perguntar se o saber deve ser tão dividido num nível de ensino em que cortes disciplinares para formar pesquisadores são desnecessários. A pergunta vale também para programas de estudo que contemplam apenas a educação geral. Embora a sugestão não tenha aparecido explicitamente no simpósio, diversas intervenções sobre questões curriculares apontavam a necessidade de rever o tratamento curricular que deve ser conferido ao ensino médio.

Princípios de democratização e de acesso universal ao patrimônio científico-cultural historicamente construído pela humanidade devem reger novas abordagens para o currículo. Vale registrar uma observação de Carlos Artexes sobre a integração de saberes. A integração não se dá por meio de manipulações na forma de apresentação dos saberes: ela se dá no processo de incorporação do conhecimento por parte do aprendiz. Esta observação é um alerta para que educadores não entendam que a integração disciplinar ocorre externamente aos processos pelos quais os alunos vão elaborando seus saberes durante a educação escolar.

As questões curriculares ganham especial significado no caso do ensino médio integrado. A proposta almeja realizar uma síntese entre saberes de educação geral e saberes vinculados aos conhecimentos específicos das habilitações profissionais pretendidas. Em algumas intervenções dos simposistas, a solução que se configura é a de subordinar o conhecimento técnico ao conhecimento científico. Esta parece ser uma solução cuja base é o entendimento de que o saber declarativo – *knowing what*, na direção assinalada por Ryle (1984) – explica e inclui o saber processual – *knowing how*, na clássica sugestão do mesmo autor. Predominam sugestões de que as elaborações do conhecimento nascidas nas oficinas – o saber elaborado em comunidades de trabalho – devem subordinar-se ao conhecimento gerado em academias e laboratórios. Se tal for o entendimento, as possibilidades de integração ainda estão longe de ocorrer.

No estudo realizado pelo consultor da UNESCO, constatou-se que, no plano das experiências observadas, houve apenas justaposição de disciplinas originárias das duas tradições que deveriam articular-se numa proposta unitária. Eventualmente, trabalhos de articulação interdisciplinar acabaram acontecendo nas escolas visitadas, graças a iniciativas isoladas de alguns docentes, mas essas ocorrências não tiveram como origem concepções de integração curricular.

Em outro caso de experimentação de ensino médio integrado – os Cemps do Maranhão – registrou-se um esforço de articulação entre disciplinas de educação geral e disciplinas de conteúdos específicos. Educação geral e educação profissional na experiência desenvolvida na Baixada Maranhense são núcleos distintos. Não há propriamente integração na experiência dos Cemps. Ela é uma meta desejada. Até o momento, como já se disse, os resultados alcançados são descritos como articulação de saberes.

José Antônio Küller, em suas considerações sobre currículo e as experiências analisadas pelo estudo conduzido pela UNESCO, ressaltou que as convicções do ensino voltado para especializações técnicas perdem sentido numa época em que o trabalho ficou muito esvaziado em termos de conteúdo. Por outro lado, o citado analista observou que as atuais demandas produtivas exigem profissionais com bom domínio de competências básicas.

Essa tendência, segundo observação de Claudia Jacinto, predominou em muitos países do continente; mas, em anos recentes, diversos planos nacionais no campo da educação profissional enfatizam outra vez conteúdos referidos a especializações. Essas flutuações no entendimento do que propor em termos de currículo, seja no âmbito da educação geral, seja no âmbito da educação profissional, refletem talvez a diversidade de exigências quanto a possíveis resultados da educação secundária. Entre os simposistas, houve consenso de que o ensino médio deve promover um currículo que assegure acesso a saberes científicos e culturais significativos para o exercício da cidadania. Tal consenso parece indicar que os resultados do ensino médio em termos educacionais devem garantir igualdade de oportunidades para todos, mas as demandas sociais em termos de saber e as condições concretas de existência dos alunos sugerem diferenças de tratamento, e tais diferenças são apontadas como soluções democráticas.

Um balanço geral das discussões sobre currículo durante o evento mostra que o tema está sujeito a contradições que precisam ser entendidas e superadas. Apesar de as perspectivas do ensino médio não serem mais as de estudos preparatórios para ingresso na universidade, não se pode negar que parte dos jovens passa pelo ensino médio com olhos na continuidade de sua educação em nível superior. Mesmo com esforços de integração ou de articulação entre educação geral e educação profissional, as origens de cada uma das tradições educacionais que entram em jogo em cursos técnicos guardam diferenças que podem emergir na formação e na prática dos docentes, nas ênfases de aprendizagem, nas expectativas dos alunos.

Nos planos legal e doutrinário, como observou Amin Aur em seu relatório sobre as experiências de ensino médio integrado, há um número excessivo de normas e orientações que, muitas vezes, não chegam ao cotidiano das escolas. No plano real, escolas, educadores e alunos preocupam-se com os horizontes imediatos em termos de emprego e trabalho. Propostas de organização curricular do ensino médio, seja no campo da educação geral, seja no campo da educação profissional, são um desafio que merece continuidade de debates e mais experimentações, acompanhadas por registros e estudos, guiadas pelo princípio de que a educação secundária e o acesso ao mundo do trabalho com capacitações são condições necessárias à inserção social.

EDUCAÇÃO E TRABALHO

O ensino médio está diretamente vinculado ao trabalho. Muitos estudantes já são trabalhadores e querem de alguma forma entender como suas atividades profissionais se articulam com os estudos. Em qualquer de suas opções, a educação secundária funciona como instância de preparação para o trabalho. Em setores modernos e mesmo em setores tradicionais da economia, ensino médio completo vem sendo utilizado como pré-requisito para ingresso em qualquer ocupação. Não há necessariamente congruência entre conteúdos aprendidos no ensino médio e conteúdos exigidos em termos ocupacionais. O que se quer, em geral, é uma escolarização que prepare as pessoas culturalmente para a natureza do trabalho em nossos dias.

Esses comentários situam um entendimento de caráter instrumentalista. Ele não é talvez a dimensão prevalecente a ser considerada, mas sua relevância pode ser entendida com bases nas dificuldades que muitos jovens têm de ingressar no mercado formal de trabalho. Os números do desemprego entre os jovens computam muitas pessoas com ensino médio completo. Duas razões explicam o fenômeno: geração insuficiente de postos de trabalho e má qualidade da educação recebida. O sistema educacional não pode resolver o primeiro problema, mas é responsável pelo segundo. Estamos conseguindo oferecer ensino médio para a maior parte dos jovens, mas parece que, para uma parcela de nossa juventude, a conclusão de estudos secundários não resulta em domínio de competências capazes de assegurar a incorporação ao mercado de trabalho. Projetos de complementação de estudos oferecidos para jovens das periferias urbanas de regiões metropolitanas, de acordo com relato de José Antônio Küller, mostram que a educação recebida no ensino médio é de qualidade duvidosa. A observação sobre um novo dualismo (escolas de qualidade *versus* escola de pouca qualidade), feita por Carlos Artexes, aponta para a mesma direção. Apesar de divergências quanto a modos de considerar a dimensão do trabalho no ensino médio convencional, os simposistas concordaram com que a educação secundária é instrumentalmente válida para o trabalho.

Em diversas intervenções, ressaltou-se a importância do trabalho como eixo estruturante da educação em todos os níveis (cf. intervenções de Dante Moura, Gabriel Grabowski, Amin Aur, José Antônio Küller, Sandra Garcia, Claudia Jacinto, Irailton Lima, por exemplo). A natureza do trabalho como elemento de produção da vida em sociedade e da identidade das pessoas não pode ser ignorada nos processos educacionais. Essa orientação, para resultar em práticas educacionais, depende de entendimentos das dimensões epistemológicas e axiológicas do saber do trabalho. Ela pode iluminar questões de caráter metodológico e formas de organizar ambientes de aprendizagem. Ela pode ser decisiva na superação de preconceitos com relação ao trabalho manual. No último caso, convém observar que a desvalorização do trabalho pode ser algo assumido por alunos das camadas mais pobres da população que sonham escapar de um destino de trabalhadores por meio de estudos. A investigação de Wresh (1996) mostra tal tendência na Namíbia, país onde o ensino profissional e tecnológico era escolhido preferencialmente por filhos das classes mais abastadas. Por outro lado, propostas de alguns educadores de que a formação profissional e tecnológica possa ser um recurso de inserção social precisam ser bem avaliadas, para evitar-se a ideia de que educação profissional é programa para os filhos dos “outros”.

No simpósio, como já se mencionou anteriormente, manifestaram-se posições sobre educação e trabalho que precisam ser mais debatidas. Entendimentos de que o domínio de técnicas é um conhecimento que se subordina a compreensões de caráter científico hierarquizam os saberes humanos. A hierarquia que resulta de tal modo de interpretar o conhecimento desvaloriza o saber-fazer. Uma das consequências disso é a incapacidade dos educadores para entenderem conhecimentos que se constroem no e pelo trabalho. Tais conhecimentos, assim como as pessoas que os dominam, são invisíveis. A invisibilidade acaba resultando em propostas didático-pedagógicas que ignoram as dimensões epistemológicas do saber técnico. Conceituações que não consideram contradições entre o saber acadêmico e o saber do trabalho podem ser um dos obstáculos para a concretização de propostas de ensino integrado. Sínteses capazes de superar a assimetria entre as duas tradições educacionais que se encontram em cursos técnicos são o desafio do ensino médio integrado.

Tradicionalmente, a oferta de cursos técnicos é orientada por demandas no mercado de trabalho. Essa associação mecânica entre educação e atividades produtivas não deve mais orientar, de acordo com a maioria dos simposistas, decisões sobre ensino médio em geral e ensino médio integrado. Não se negou a importância de certa sintonia entre mercado de trabalho e educação. As propostas dos participantes caminharam na direção da relativa autonomia dos sistemas educacionais para proporem programas de estudo que considerem o trabalho em suas dimensões de produção.

Uma proposta que merece consideração foi a de que as escolas podem ter papel de indutoras de mudança no âmbito do desenvolvimento local ou territorial. Para tanto, seus cursos podem ser planejados para formar técnicos que introduzam novas tecnologias em atividades favorecedoras do desenvolvimento autossustentado. Essa orientação pode ser verificada nos Cemps do estado do Maranhão. Em certa medida, a mesma orientação parece existir em algumas das escolas visitadas pelo consultor da UNESCO. Comunidades identificadas com exploração econômica das florestas em atividades extrativas autossustentáveis propõem, de acordo com informação de Irailton Lima, ensino médio que mantenha os jovens nas comunidades. A ideia de que a educação de nível médio integrado tenha uma orientação localista aflorou também nos relatos da secretaria de Educação do Estado do Paraná.

A proposta aqui considerada merece mais incentivo e estudo. Parece que a perspectiva de “formar para o mercado” deve ser substituída pela perspectiva de escolas capazes de atuar como agentes de desenvolvimento autossustentável.

SITUAÇÃO DA JUVENTUDE

Ao considerar grupos etários, educação e trabalho, há duas faixas de idade que despertam interesse: a que vai dos 15 aos 17 anos, e a que vai dos 18 aos 24 anos. A primeira tem como referência espaço de tempo no qual idealmente os estudantes estariam cursando o ensino médio. A segunda tem como referência o espaço de tempo no qual idealmente os

jovens poderiam estar em cursos de graduação no nível superior. Em ambas, fica implícita a ideia de que 17 e 24 anos são limites para ingresso em atividades produtivas compatíveis com a educação recebida. Esse modo de considerar a articulação entre educação e trabalho acaba sendo um elemento definidor de juventude.

A escolaridade e a ocupação dos jovens estão muito distantes das referências ideais. Da parcela da população com idade entre os 15 e 17 anos, apenas 48% estão no ensino médio. Isso não quer dizer que a maioria dos jovens em tal idade esteja fora da escola. Na verdade o percentual de escolarização em tal faixa de idade alcança cerca de 80%, ou seja, há um número expressivo de jovens que ainda estão no ensino fundamental, fenômeno que caracteriza um hiato educacional causado por repetência e abandono dos bancos escolares por algum tempo. Tal quadro é complementado pelo dado de que cerca de 14% dos alunos do ensino médio têm idade compreendida no intervalo de 18 a 24 anos. As causas de tal distribuição dos jovens pelo ensino fundamental e médio são pobreza, desemprego e mau desempenho escolar. As soluções incluem incentivo financeiro para estudantes das camadas mais pobres da população, criação de postos de trabalho e melhoria da qualidade do ensino. Já há, em diversos ministérios, programas que contemplam uma ou mais dessas opções, mas os atendimentos ainda são muito modestos, considerado o total da população jovem do país.

A descrição delineada no parágrafo anterior baseia-se nos dados apresentados por Carlos Artexes na abertura do evento. Ele sugere a necessidade de repensar o ensino médio no país. Este nível da educação ganha importância por dois motivos: é uma exigência para ingresso em ocupações do setor formal da economia; é direito, indicado pelo consenso de que a conclusão da educação básica de 11 ou 12 anos é indispensável para exercício pleno da cidadania. Não se trata de apenas estender o benefício da educação secundária a toda a população em idade própria. A democratização efetiva do ensino médio implica novas exigências em termos de definição da natureza da educação a ser oferecida a todos os jovens.

O antigo ensino médio oferecido às elites, quase sempre entendido como fase preparatória para ingresso na universidade, não é modelo que possa adotado nos dias de hoje. Do ponto de vista da educação básica, direito de todos, a configuração do ensino médio precisa assegurar acesso a um patrimônio comum de saberes científicos, tecnológicos e culturais. Do ponto de vista de suas relações com o mundo do trabalho, o ensino médio precisa assegurar capacitação que instrumente os jovens para o exercício de ocupações dignas no mundo do trabalho.

Há um número expressivo de jovens (14%) que ingressam no ensino secundário após os 18 anos. Tal grupo da população cursa ensino médio regular no período noturno. São estudantes trabalhadores. Os dados não revelam quantos destes jovens cursam ensino médio integrado. O número deve ser muito reduzido. Provavelmente, em sua grande maioria, estão cursando ensino médio convencional. A situação dos jovens trabalhadores sugere maior investimento no campo de ensino de jovens e adultos (EJA). Como observou Amin Aur em uma de suas intervenções durante o evento, a EJA precisa ser vista como uma solução estrutural, não uma atividade provisória e marginal no sistema. Uma vez que cerca de 34% dos jovens na faixa etária dos 15 aos 17 anos ainda estão no ensino fundamental, não haverá decréscimo no percentual de jovens na faixa de 18 a 24 anos que procuram a educação de nível médio num futuro próximo. Uma educação que levasse em conta sua condição de trabalhadores provavelmente seria mais efetiva que a simples oferta de vagas em cursos convencionais.

O acesso à educação, para os jovens brasileiros, parece enfrentar um obstáculo nem sempre considerado em políticas públicas de ensino. Tal obstáculo é a pobreza de grande maioria de nossos jovens. No relato apresentado na abertura do evento, Carlos Artexes revela que 70% dos jovens brasileiros têm renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo. O recorte para a faixa mais pobre da população é ainda mais preocupante: 40% de nossos jovens têm renda familiar *per capita* inferior a meio salário mínimo. Além de dificuldade de acesso à educação, é provável que os jovens mais pobres recebam um ensino de baixa qualidade. A situação gera um círculo vicioso, que se fecha, no campo do trabalho, em atividades no mercado informal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas notas sobre juventude, trabalho e educação não pretendem sintetizar todas as contribuições do simpósio. Pretendem apontar alguns dos pontos que merecem mais estudo e experimentações em situações concretas de ensino. Optou-se por não considerar aspectos doutrinários e legais. A decisão foi a de privilegiar a produção no interior do evento, levando em conta as comunicações apresentadas e, sobretudo, as intervenções dos participantes. No texto, há referências a diversos simposistas. Tais destaques não implicam considerar a contribuição dos citados como mais importante que a dos participantes não mencionados. Importa aqui destacar tendências que resultaram em produção coletiva do grupo, não a autoria individual de cada um dos simposistas. A intenção deste texto, como já se disse, é a de destacar temas que devem merecer consideração em futuros estudos e no planejamento de atividades no ensino médio, e mais particularmente no ensino médio integrado.

* * *

Convém reiterar aqui alguns dos destaques apontados.

- O trabalho é um eixo estruturante da educação. Posição consensual no evento. Ela tem reflexos importantes na formação dos educadores e na elaboração de currículos escolares em toda a educação básica. Os modos de implementá-la ainda são desafios para os educadores.
- Os exemplos apresentados no evento evidenciam o papel das escolas como indutoras de mudanças sociais. A subordinação a exigências do mercado de trabalho não é medida que favoreça uma educação para a autonomia. Há necessidade de maior incentivo a iniciativas que convertam escolas de educação profissional em polos regionais de inovação no campo do trabalho.
- O saber do trabalho é um objeto de estudo que merece maior destaque em debates sobre educação, bem como na formação docente, inicial e continuada. A predominância de modelos que

subordinam o saber do trabalho ao saber científico é uma tendência que merece revisão. Saberes invisíveis elaborados no trabalho e por ele precisam ganhar mais destaque nos meios educacionais.

- A formação de educadores para atuação em ensino médio integrado precisa considerar o saber do trabalho como conteúdo indispensável e explícito nas propostas curriculares, para que a desejada integração se efetive.
- A dualidade entre educação geral e educação profissional não desapareceu. Precisa ser superada no nível das práticas escolares.
- Dados sobre a situação do ensino médio no país indicam uma nova dualidade: educação de qualidade para poucos, educação de pouca qualidade para muitos.
- O ensino médio integrado é uma alternativa interessante não só como proposta no campo da educação profissional. Sua existência e seu funcionamento são um laboratório para experimentações sobre mudanças necessárias em todo o ensino médio.
- A situação de pobreza da grande maioria dos jovens brasileiros exige educação inclusiva.

A lista não esgota o universo dos temas que emergiram nas discussões realizadas no simpósio, mas é um indicador da riqueza produzida pelas contribuições de todos os participantes. Revela consensos e dissensos. Mostra que o simpósio sobre estudo do ensino médio integrado promovido pela UNESCO alcançou inteiramente os objetivos propostos.

BIBLIOGRAFIA

MJELDE, L. *From hand to mind*. In LIVINGDTONE, D. W. (org.) *Critical pedagogy and cultural power*. New York: Bergin & Gavey Publishers, 1987.

RYLE, G. *The concept of mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.

WRESCH, W. *Disconnected: haves and have-nots in the information age*. New Jersey: Routgers University Press, 1996.

ANEXO

Participantes do *workshop*

BAHIJ AMIN AUR, especialista em educação profissional e consultor da UNESCO.

BERONICY PAULA DE M. FARIAS, da Coordenação Geral de Ensino Médio, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

CARLOS ARTEXES SIMÕES, diretor da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

CLAUDIA JACINTO, coordenadora da Rede Latino-americana de Educação, Trabalho e Inserção Social (redEtis), do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO (IPE), sediado na Argentina.

DANTE HENRIQUE MOURA, representando Belchior de Oliveira Rocha, reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Ifect-RN).

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO, conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE).

GABRIEL GRABOWSKI, pesquisador nas áreas de políticas públicas, educação, educação profissional e especialista em financiamento.

IRAILTON LIMA SOUZA, diretor-presidente do Instituto de Desenvolvimento da Educação Profissional Dom Moacyr Grechi, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE-AC).

JANETE MÉRCIA DA SILVA PEREIRA, da Coordenação Geral de Ensino Médio, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

JARBAS NOVELINO BARATO, professor, consultor na área de educação profissional, especialista em formação docente.

JOSÉ ANTÔNIO KÜLLER, diretor da Germinal Consultoria Pedagógica e especialista em currículo.

JOSÉ VITÓRIO SACILOTTO, representando Almério Melquíades de Araújo, coordenador de ensino médio e técnico do Centro Paula Souza (CPS/SP).

LORENA DE S. CARVALHO, Oficial de Projetos, da UNESCO.

MARIA EVELINE PINHEIRO VILLAR DE QUEIROZ, coordenadora de ensino médio na Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

MARIA REGINA MARTINS CABRAL, coordenadora administrativa do Instituto Formação, organização não governamental responsável pelos Centros de Ensino Médio e Educação Profissional, no Maranhão (Cemp-MA).

MARIETA OLIVEIRA FALCÃO, representando José Fernandes de Lima, titular da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Sergipe (Seed-SE).

MARY LANE HUTNER, chefe do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR).

RACHEL DE S. PEREIRA, da Coordenação Geral de Formação Inicial e Continuada da Secretaria Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC).

ROBERTO DA CRUZ MELO, diretor de institucionalização da educação profissional da Superintendência de Educação Profissional da Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA).

ROMEU AUGUSTO DE ALBUQUERQUE BEZERRA, do Conselho dos Dirigentes dos Colégios de Aplicação (Condicap).

ROSÂNGELA MARCOS FÉLIX, da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC).

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA, chefe do Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR).

WASHINGTON CARLOS FERREIRA OLIVEIRA, diretor do Departamento de Educação Básica da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria de Educação da Bahia (SEC-BA).



Visite-nos: www.unesco.org/brasil



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
no Brasil