



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROBSON SANTOS CAMARA SILVA

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO DISTRITO FEDERAL:
UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E PRÁTICA

BRASÍLIA

2007

ROBSON SANTOS CAMARA SILVA

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO DISTRITO FEDERAL:
UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Dissertação apresentada a Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de mestre em educação, área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho

BRASÍLIA
2007

ROBSON SANTOS CAMARA SILVA

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO DISTRITO FEDERAL: UM DIALOGO
TEORIA E PRÁTICA

Dissertação apresentada a Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de mestre em educação, área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica.

Aprovada em _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho
Universidade de Brasília - UnB
Orientadora

Prof^a. Dra. Denise Bomtempo
Universidade de Brasília - UnB
Membro titular

Prof^a. Dra. Maria Abádia
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Remi Castioni
Universidade de Brasília - UnB
Membro Suplente

Dedico

À minha mãe, por ter possibilitado esse momento da minha vida
A minha esposa por ter sido companheira e me dado força para
enfrentar os momentos difíceis durante o período
deste estudo.

Ao meu irmão, que tanto me ajudou na minha trajetória.
Ao meu falecido pai, em sua memória.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um esforço pessoal para conquista de objetivos de minha vida. Mas também é fruto do apoio de muitas pessoas, que direta ou indiretamente contribuíram para o sucesso desta tarefa. Pessoas que se dispuseram a ler, ouvir e criticar as versões anteriores; que ajudaram para que os dias fossem menos difíceis e me incentivaram na chegada até aqui. Este trabalho é fruto do apoio das pessoas e das amizades que ajudaram para que essa conquista fosse alcançada.

As pessoas que tiveram destaque nesta trajetória foram Francelina Silveria, Saturnina Camara Silva, José Camara Filho (Zé Filho), Ilma Vieira do Nascimento, Olgamir F. de Carvalho, Maria Alice Nogueira, Francisco das Chagas (Chaguinha) Marise, Carlos Marreiro, Kattia Amin Atayde, Juliana, Michele Sena, Sadi Dal Rosso, Rita Matos, Rosi Thânia, Thatiana Camara Silva, Marcos Túlio, Maria Abádia, Remi Castioni, Ariosvaldo Brito, Valdirene Berredo, Jocília Seixas e Maria da Penha.

A todas essas pessoas agradeço sinceramente.

Agradeço especialmente a Francelina Silveria por participar comigo de todo esse período no enfrentamento de todas as dificuldades e no apoio necessário para obter tranquilidade no desenvolvimento deste trabalho.

A verdade de um conhecimento ou de uma teoria é determinada não por uma apreciação subjetiva, mas sim pelos resultados da prática social objetiva. O critério da verdade não pode ser outro senão a prática social. O ponto de vista da prática é o ponto de vista primordial, fundamental, da teoria materialista-dialética do conhecimento.

Mao Tse-tung

RESUMO

Este estudo buscou analisar a efetividade da implementação da proposta norteadora de EMI (Ensino Médio Integrado) no Distrito Federal. O referencial teórico pesquisado contribuiu para desvelar os aspectos fundamentais do EMI, ao desvelar a relação trabalho-educação subjacente a integração da educação profissional com o ensino médio. Entendendo-se, o trabalho enquanto princípio ontológico do desenvolvimento humano e cognitivo; a educação enquanto sistematização e apropriação do saber historicamente construído pela humanidade. Estes fundamentos subsidiaram a compreensão da concepção preconizada na proposta norteadora do EMI. Dessa forma, buscou-se identificar como essa referida proposta é apropriada pelos gestores e professores da SEDF. A pesquisa utilizou-se os procedimentos técnico-metodológicos que consistiram em entrevista semi-estruturada e pesquisa documental. Utilizou-se para desvelar os dados da pesquisa a análise de conteúdo. Os resultados apontam que a proposta norteadora não está sendo efetivada em sua implementação no Distrito Federal. Observa-se que os diferentes atores participantes da proposta de EMI do Distrito Federal não se apropriaram das concepções presentes na proposta norteadora, o que impossibilita a sua efetivação enquanto práxis. Outro aspecto evidenciado, é que a proposta do Distrito Federal se distancia do princípio da integração ao trazer elementos que introduzem conceitos formativos externos à proposta norteadora do EMI. Contudo, torna-se premente a necessidade de reformular a proposta do Distrito Federal e submetê-la a um amplo debate com a sociedade, de forma que os atores participantes se apropriem dos conceitos que a fundamenta, aproximando-os da concepção da proposta norteadora em seu princípio educativo.

ABSTRACT

This study search he effitivity ofe the implement guide poposal of the Distrito Federal. The theorrical referencial ieavched contri buite to zealons the fundamental aspect of the integrated high school, to careful 01 relation between education-work underlino the integration of professional education with high school. We see the worker as ontologia principle of the human development knowable, the education while sistematization and appropriation 01 the kanotegde built by humanity. These basis subsidized the comphreesion of concepetion of this guide Proposal. We identify this proposal is apropiated by the managers and teachers of SDF. The search use action metodologia such interview and documental Search. The Result show us that guide proposal is not being putting into effect in his own implementation at Distrito Federal we obseve that the participants octors of this proposal to not appropriate by themselves of this concepetion it made difficult its practice.

LISTAS DE SIGLAS

AIT – Associação Internacional do Trabalho

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

BA – Bahia

BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CE - Ceará

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal

CEF – Centro de Ensino Fundamental

CEMI – Centro de Ensino Médio Integrado

CNE – conselho Nacional de Educação

DEP – Departamento de Educação Profissional

DF – Distrito Federal

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EMI – Ensino Médio integrado

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GDF – Governo do Distrito Federal

GT – Grupo de Trabalho

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NCP – Núcleo de Coordenação Pedagógica

NEDDATE - Núcleo de Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação

NRE – Núcleo Regional de Ensino

PARANATEC - Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação Profissional

PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional

PMDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

RA – Região Administrativa

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDF – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SETEC - Secretaria de Ensino Tecnológico

SP – São Paulo

URSS – União das Repúblicas Socialista Soviéticas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Motivos da implementação.....	99
Quadro 2 - Escolha do curso.....	105
Quadro 3 - Participação dos sujeitos na elaboração do projeto pedagógico e currículo.....	108
Quadro 4 - Conhecimento da concepção teórica do EMI.....	111
Quadro 5 - Discussão acerca da politecnia no EMI.....	114
Quadro 6 - Formação para o trabalho no EMI.....	116
Quadro 7 - Modelo de integração.....	119
Quadro 8 - Diálogo entre as disciplinas.....	121
Quadro 9 - Mudança na política educacional.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 - TRABALHO-EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO: ELEMENTOS

CONCEITUAIS.....	20
2.1. Fundamentos teóricos da integração entre trabalho-educação	30
2.2. Educação politécnica: delineamentos teóricos.....	36
2.3. A politecnia no projeto originou de LDB.....	46

CAPÍTULO 2 - A RELAÇÃO TRABALHO – EDUCAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....

3.1. Ensino médio integrado: a gênese e o caso brasileiro.....	55
3.2. Ensino médio integrado: uma política publica de formação para o trabalho.....	63
3.3. Ensino médio integrado no Paraná: o pioneirismo no processo de implementação e suas contradições.....	70

CAPÍTULO 3 - O PERCURSO TÉCNICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....

4.1 Procedimento de coleta.....	80
4.1.1. A coleta de dado.....	83
4.1.2 Entrevistas no campo de pesquisa.....	84
4.1.3. Coletando dados nas fontes documentais.....	86
4.2. Procedimento de análise de dados.....	88
4.2.1. Categorias analíticas.....	94
4.3. Concepção e implementação da proposta de ensino médio integrado do Distrito Federal.....	95

4.3.1.As decisões para o processo de implementação do ensino médio integrado no Distrito Federal.....	96
4.3.2.Condições para implementação do ensino integrado no Distrito Federal.....	106
4.3.3. A Apropriação pelos gestores e professores dos fundamentos teóricos da proposta....	111
4.3.4. Perspectivas de mudança na política educacional.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
Bibliografia citada	
Bibliografia consultada	
LISTA DE SIGLAS.....	09
LISTA DE QUADROS.....	11
ANEXO.....	148
APÊNDICES.....	153

INTRODUÇÃO

“A questão de saber se uma proposta teórica corresponde à verdade objetiva não é, nem pode ser, inteiramente resolvida no momento do conhecimento racional [...] Para resolver completamente essa questão é necessário a partir do conhecimento racional, regressar à prática social; a aplicar a teoria na prática e verificar se ela condiz ao objetivo fixado”

Mao Tse-tung

JUSTIFICATIVA

A metamorfose no mundo do trabalho desenvolvida desde 1970 tem promovido repercussões importantes na vida humana. Os sistemas produtivos, de serviços e de base tecnológica requerem um perfil de trabalhador com capacidades intelectuais e motoras que possam se adaptar as mudanças na base técnica-científica com maior agilidade.

Nos grandes centros do capitalismo mundial e da produção calcada em alta tecnologia já há estudos que indicam que os conhecimentos apreendidos na escola sejam trabalhados de forma integrada e em contextos semelhantes aos desenvolvidos no mundo do trabalho (CARVALHO, 2003).

No Brasil, durante toda a década de 1990, o Decreto 2.208/97 que regulamentou a educação profissional tinha na sua matriz teórica o aprofundamento do dualismo educacional, ignorando até dispositivos existentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, prejudicando sobremaneira a formação para o trabalho da juventude brasileira. Por outro lado, o Decreto 5154/04 veio retificar mecanismos constantes no texto da LDB, a possibilidade de integração entre formação geral e a formação profissional.

Não obstante, sob a ótica do capital, a dimensão ontológica do trabalho é submetida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Uma formação que integre formação geral e preparação para o trabalho já é entendida como modelo até mesmo para o capital, pois é vista como uma via de preparação de recursos humanos nas condições contemporâneas de produção de bens e serviços; de capacidades de

assimilar mudanças no âmbito tecnológico, além da adaptação às novas formas de organização do trabalho (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2004).

Libâneo (2004) nos aponta que o impacto das transformações do mundo do trabalho no sistema de ensino e nas escolas é direto, pois alteram o papel da formação geral e profissional dos alunos, além de propor mudanças curriculares, estas, são conduzidas através das sucessivas reformas do ensino médio, especificamente no que tange a formação para o trabalho.

Nesse contexto, a educação profissional presente no capítulo III da LDB (Lei nº. 9.394/96) já sofreu duas regulamentações: a primeira consubstanciada no Decreto 2.208/97; a segunda, materializada no Decreto 5.154/04.

O Decreto nº. 2.208/97 definia que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüenciada. Já o Decreto nº. 5.154/04 define que a educação profissional técnica de nível médio, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e que essa articulação dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio (Cf. incisos I, II e III do § 1º do artigo 4º).

A instituição do ensino médio integrado tem seu marco legal no Decreto 5.154/04 que visa inserção da formação para o trabalho no ensino médio, contrariamente ao modelo equivocadamente de integração da antiga Lei 5.692/71, que se constituía do ponto de vista curricular, em um processo de sobreposição do conteúdo específico profissional da formação profissional, em detrimento do conteúdo de formação geral do ensino médio.

O novo marco propõe, conceitualmente, uma forma de integração em que os conteúdos gerais e específicos sejam imbricados em um único currículo integralmente, ou seja, sem haver sobreposições. Nesse sentido, o ensino médio integrado, do ponto de vista

curricular, deve, em tese, constituir-se num instrumento de superação da divisão entre trabalho, ciência e cultura.

Por outro lado, ao regulamentar a nova legislação, o CNE (Conselho Nacional de Educação) por meio da CEB (Câmara de Educação Básica), no âmbito de sua competência, expede o Parecer 39/04 e a Resolução 01/2005, que reeditam elementos cujas concepções orientavam a reforma da educação profissional promovida pelo Decreto nº.2.208/97.

Evidencia-se assim, que as mudanças nas leis indicam que as políticas públicas sofrem influência das transformações presentes no mundo do trabalho, e os interesses capitalistas conseguem se impor diante de tais mudanças devido à correlação de forças existentes nesse momento histórico.

Nesse sentido, a pesquisa sobre a implementação do ensino médio integrado no Distrito Federal, justifica-se devido essa política ser parte de um novo elemento que aponta para a luta de posições antagônicas em disputa na política educacional atual visando à formação para o trabalho, que poderá ou não, sedimentar a conservação na mudança (FRIGOTTO et al, 2005a).

O ponto de partida desta pesquisa é a integração do ensino médio com a educação profissional. Tratar do ensino médio integrado significa, em certa medida, contrapor-se ao Decreto 2.208/97, que tratava o ensino médio e a educação profissional de forma fragmentada, promovia a acentuação do dualismo social e educacional fomentado por uma concepção de classe presente desde o período imperial até a contemporaneidade (FRIGOTTO et al, 2005a).

Na década de 90, observou-se a regressão educacional promovida pelo Decreto 2.208/97, cujo caráter expansionista da educação profissional se deu mais no âmbito do setor privado, e estruturava-se em três níveis: Básico, independente de qualquer escolaridade

anterior; Técnico, simultâneo ou posterior ao ensino médio; e o Tecnológico, cursos de educação superior. Um modelo calcado em uma estrutura formativa de base modular apresentava como deficiência a falta de organicidade daquilo que era aprendido. (GARCIA & FERREIRA, 2005).

Com efeito, o ensino médio integrado, poderia se constituir enquanto política que procura se diferenciar da lógica do que vinha sendo praticado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional¹, que tinha como fundamento a separação entre o trabalho e a educação.

Com o ensino médio integrado, abre-se um processo de ruptura com o modelo dicotômico eivado do ideário dos anos de 1990 que tinha no seu cerne um modelo de competência que propunha instrumentalizar egressos da educação profissional para as incertezas do mundo contemporâneo (RAMOS, 2004).

O Decreto 5.154/04, apesar da convergência no âmbito da seqüencialidade e da concomitância sustentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação profissional, diverge em relação ao 2.208/97 no que concerne à integração.

Desse modo, institui-se uma modalidade de ensino que tem como fundamento teórico o conceito de escola unitária e trabalho enquanto princípio educativo. Essa concepção norteadora insere na política educacional um elemento que produz uma nova discussão acerca da formação profissional no país.

Diante disso, é necessário um estudo que identifique a maneira como é apropriado o ensino médio integrado pelos atores educacionais responsáveis pela implementação dessa política, tendo em vista a necessária mudança de concepção.

Atualmente, segundo a SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a SEB - Secretaria de Educação Básica, 20 estados brasileiros estão discutindo a integração

¹ As Diretrizes curriculares tem como papel ser a referencia orientadora da reforma da educação profissional definida a partir do Decreto 2208/97.

do ensino médio geral com a educação profissional. No Paraná, a experiência já está consolidada (GARCIA & FERREIRA, 2005). Os demais estados como: Alagoas, Espírito Santo, Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Santa Catarina, Amapá, Tocantins, Goiás, Sergipe, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Bahia, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte Ceará, além do Distrito Federal estão implantando e/ou estão em processo de estudo para implementação.

Nesse contexto, o Distrito Federal em 21 de setembro de 2004 desencadeia os primeiros passos para implementar a sua proposta de ensino médio integrado, tendo como base de referência as concepções preconizadas pelo MEC a essa política.

Diante desse panorama, uma indagação se apresenta – como o ensino médio integrado está se efetivando no Distrito Federal na perspectiva preconizada na proposta norteadora?²

A partir do problema levantado e a relevância de se produzir conhecimento acerca dessa temática, optou-se por realizar a pesquisa no DF. Essa pesquisa tem os seguintes objetivos.

OBJETIVOS

Geral:

- Analisar a implementação do ensino médio integrado no Distrito Federal na perspectiva da proposta norteadora.

3.2. Específicos:

- Explicitar os fundamentos da concepção norteadora do ensino médio integrado;
- Identificar o nível de conhecimento dos gestores e professores no que se refere aos

² A proposta norteadora a que nos referimos trata dos fundamentos teóricos do ensino médio integrado. Esta política tem como pressuposto “o princípio unitário e educativo do trabalho” (MEC, 2003, p. 2).

fundamentos da concepção norteadora;

- Comparar a concepção da proposta norteadora de ensino médio integrado com o conhecimento dos gestores e professores da SEDF;
- Analisar as contradições existentes entre a proposta de ensino médio integrado do DF e a proposta norteadora;
- Analisar as contradições existentes entre a proposta de ensino médio integrado em sua formulação e sua efetivação na prática.

Tendo em vista esses objetivos o trabalho tem a seguinte estrutura. O tópico 1 discute a relação trabalho-educação no capitalismo. Os elementos conceituais tratados são fundamentais para compreensão da proposta norteadora do ensino médio integrado. Procurou-se, desta forma, destacar as principais concepções teóricas marxiana e marxista que fundamentam a referida proposta. Neste capítulo, ainda é discutida o conceito de politecnia, seus aspectos relacionados à integração do trabalho com a educação e o papel deste no referencial teórico do ensino médio integrado.

No capítulo 2 a relação educação e trabalho na política pública de ensino médio integrado é discutida a gênese e seu papel enquanto política pública de formação para o trabalho. Aqui também é resgatada a experiência pioneira do Paraná já consolidada.

O capítulo 3 apresenta os procedimentos técnicos metodológicos da pesquisa e seus resultados, analisando-os a luz do referencial utilizado e dos objetivos definidos.

A conclusão sintetiza os achados da pesquisa, trazendo, inclusive, elementos para futuros trabalhos.

CAPÍTULO 1 - TRABALHO-EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO: ELEMENTOS CONCEITUAIS

O entendimento acerca da relação trabalho-educação parte da compreensão do ser humano sobre a natureza e de sua transformação. Parte de um cenário que tem como mote principal o trabalho como categoria ontológica (LUKÁCS, 1979) e a educação como processo de sistematização da cognição humana.

O trabalho humano transporta-se para além do estigma fatal do castigo, como caracterizado no *tripalium*, isto é, no instrumento de tortura que originou a palavra trabalho (Nosella, 1989), pois na concepção de Engels (1975), o trabalho não é somente fonte de toda riqueza mas a condição básica e fundamental de toda vida humana.

Nesse sentido, à luz do materialismo histórico e dialético, Marx constatou:

o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (Marx, 1988, p. 149).

A partir dessa conceituação marxiana de trabalho compreende-se a concepção teórica de educação como processo capaz de propiciar ao trabalhador os instrumentos cognitivos de emancipação, de superação dos condicionantes que produzem o subdesenvolvimento de sua potencialidade intelectual em prol de aptidões meramente motoras. Nesse sentido, o processo educativo fundado no trabalho como algo inerente ao ser humano deve basear suas ações no desenvolvimento da corporalidade integral que ofereça condições ao enfrentamento do mundo do trabalho na contemporaneidade.

Dessa forma, afirma-se a centralidade do trabalho na construção do conhecimento, pois como aponta Kuenzer (1991, p. 21):

o saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho.

Compreende-se o trabalho como princípio educativo em que o ser humano aprende e elabora o conhecimento historicamente produzido. O trabalho é produtor do movimento de transformação da sociedade que, por sua vez, passou por vários tipos de organização social refletido no seu modo de produção. Por isso, a defesa de uma educação que possibilite uma ampla compreensão do trabalho como fator que agrega ao ser humano todas as possibilidades de seu autodesenvolvimento, de forma, que o conhecimento seja apropriado globalmente e não dicotomizado.

Para Maglin (1980) a divisão social do trabalho e a especialização de tarefas, não são um advento exclusivo do capitalismo ou da indústria moderna, mas historicamente caracterizado em diversas culturas orientais tradicionais como a hindu, ou em sociedades complexas. Este autor aponta também que Smith considera a divisão do trabalho tecnologicamente uma forma superior de produção de mercadoria.

Em “O capital”, Marx (1988) revela que na antiga comunidade hindu observa-se uma característica diferenciada de divisão do trabalho, pois nessa sociedade indiana, o trabalho socialmente dividido não se transformava em mercadoria, diferentemente da visão limitada à produção de mercadoria preconizada por Smith³.

No âmbito propriamente educacional ocorre o processo de dualização. Sua gênese é

³ Para Smith (1996) a divisão do trabalho é uma tecnologia de produção de mercadoria no âmbito da produção capitalista.

oriunda do campo da produção que, por sua vez é reproduzida na escola, mesmo sendo um único sistema de educação. É subjacente a vigência de diferentes tipos de escola, tanto com função de socialização quanto de qualificação, consubstanciando-se de diferentes maneiras (MACHADO, 1989).

Constitui-se, dessa forma, o estabelecimento de dois marcos teórico no âmbito pedagógico. De um lado é posta em prática uma pedagogia que objetiva a formação de quadros, cuja função será a de planejamento, controle e o domínio dos fundamentos científicos. E de outro lado, uma pedagogia que terá o papel de manutenção da diferenciação social, que preparará os quadros profissionais munidos de um conhecimento parcelar do trabalho em sua complexidade e alheio a uma visão global do processo produtivo.

Dessa forma, como indica Machado (1989, p.30):

a divisão do trabalho divide também o saber, cuja partilha inicial entre formação geral e a formação especial pedagogicamente duvidosa, constitui-se não apenas suas manifestações, mas o portão de entrada a segmentação mais detalhada, que se prestam muito mais à regulamentação da diferença e da cidadania, inerente ao sistema capitalista, que a objetivos educacionais.

Como exposto, o marco teórico que sustenta a escola dualista⁴ busca atender as exigências do capitalismo a partir de seu modelo de produção baseado em dois princípios: um é calcado na manutenção da estrutura de classe requerida pelo capital; a outra, objetiva a reprodução da força de trabalho através do aparelho estatal que é o sistema educacional, especificamente a escola.

Dentro dessa visão de reprodução da força de trabalho, a monotecnia é evidenciada como concepção de formação profissional baseada na tese de Durkheim (1995). Este defende

⁴ A expressão escola dualista, no contexto abordado, refere-se à escola em que há o processo de diferenciação social de formação, do ponto de vista teórico, ela é o contrário da escola unitária.

a divisão do trabalho como forma de aumentar a força produtiva (do ponto de vista numérico) e a destreza do trabalhador. Essa teoria funciona como justificativa do capital para divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, como mal necessário ao desenvolvimento social e construção da solidariedade.

De acordo com Gorz (1980, p. 225):

A cultura e as concepções científicas e técnicas trazem assim claramente a marca das relações capitalistas de produção (autonomização e alienação dos meios de produção e das formas produtivas enquanto “forças produtivas”) e da divisão capitalista do trabalho que separa trabalho intelectual e manual, combina em exterioridade os trabalhos que concorrem à produção do “produto comum”, nega aos trabalhadores parciais qualquer possibilidade de cooperação voluntária, de compreensão e de autodeterminação do processo de trabalho e de seus objetivos, separa decisão e concepção, a capacidade de produzir conhecimentos da capacidade de determinar o uso do que será feito desse conhecimento.

A divisão do trabalho existirá até o momento em que for útil para o processo de produção, pois quando muda a forma de produzir, pode ser definido o oposto do que vinha sendo utilizado como forma de divisão. Portanto, o processo de divisão do trabalho é ao mesmo tempo alienante e reproduz as relações capitalistas e de classes. Para Gorz (1980), é um contexto que perpetua a separação dos produtores em relação ao produto e ao processo de trabalho.

Segundo Marx & Engels (1998, p. 11):

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das suas condições materiais de sua produção.

A forma como os indivíduos percebem o mundo é importante para fazer suas escolhas. No entanto, a compreensão do processo de produção pelo sistema escolar não faz parte de

escolhas, mas aparecem consubstanciadas em estruturas sociais e econômicas que ditam as condições materiais de produção.

Machado (1989, p. 8) explicita que o capitalismo é um fator que simultaneamente diferencia e unifica. Para ela é “diferenciador por pressupor, intrinsecamente, um complexo processo de diferenciação do trabalho, com repercussões amplas e profundas em todos os segmentos da vida social”.

Por outro lado, a organização do processo de trabalho capitalista expressa, na sua essência, a maneira como se desenvolverá o trabalho tanto intelectual quanto forma psicomotora deste mesmo trabalho. Nesse sentido, o trabalho coletivo, segundo a concepção de Machado (1989, p. 9), significa a “perspectiva de unificação das diferenciações”.

Dessa maneira, a compreensão sobre as alterações no mundo do trabalho no âmbito do modo de produção capitalista que sofre alterações significativas em uma velocidade cada vez maior, produz modificações na maneira de reproduzir a força de trabalho. Como indica essa autora, “a educação, como componente do processo de formação do trabalhador, é integrante do mecanismo de reprodução da força de trabalho, sendo, portanto, sensível a estas alterações” (Op. Cit., p. 15).

A dualidade, presente na educação, ocorre de forma oficializada através do aparelho ideológico do Estado (ALTUSSER, 2003). Na educação profissional essa questão é mais evidente, pois trata da divisão entre o saber e o fazer a partir de uma formação parcelar do universo amplo dentro da categoria trabalho. Como afirma Gramsci (1968, p. 7) “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. No entanto, a concepção parcelar nega o papel decisivo que a educação geral articulada aos modernos fundamentos do trabalho poderia possibilitar no ensino técnico.

Com efeito, transfere-se não apenas funções manuais para as máquinas, como ocorreu na primeira revolução industrial, mas também as próprias funções intelectuais (SAVIANI, 2003)

O princípio da politecnia constitui-se na articulação entre a educação geral e o ensino tecnológico, suplantando toda a dicotomia entre trabalho e cultura. A politecnia consiste na compreensão ampla do princípio do trabalho, do conhecimento acumulado historicamente, seus fundamentos científicos e sociais posto em prática na complexidade das relações humanas.

A concepção de escola unitária, como diz Gramsci (1968), é defendida pela politecnia, isto é, a escola unitária é aquela que produz as condições fundamentais para que seja construído o imbricamento pedagógico que permite o desenvolvimento das competências que possibilitem articular saber e poder em um único espaço educativo.

Como Pistrak (2003) indica no âmbito da educação profissional, o currículo estritamente calcado na formação profissional levaria ao enfraquecimento da formação geral, conseqüentemente faltaria uma visão global ao educando. Conclui o autor, o objetivo do ensino médio é dar uma boa preparação e apenas certo grau de preparação especial, isto é, preparação profissional.

Nesse sentido, Pistrak aponta para um viés que pressupõe uma integração do conhecimento a ser desenvolvido na escola média. Remete a função desse nível de ensino a um plano de totalidade de sua função na transformação social e produtiva do ser humano.

Dessa forma, compreende-se uma educação omnilateral, pois como indica Gadotti (2001), à luz da tese marxiana, funda-se o conceito de um ser integral, em que ocorre o processo de desenvolvimento das potencialidades humanas no trabalho.

Para Ciavatta (2005, p. 85):

a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificação, escoimando dos conhecimentos que estão na gênese científico – tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

Assim, o debate acerca da formação profissional retorna ao quadro da discussão na política educacional do país, visando à preparação para o trabalho as condições contemporâneas de produção de bens e serviços; expresso na capacidade de assimilar mudanças no âmbito tecnológico, além da adaptação às novas formas de organização do trabalho.

Verifica-se que esses fatores têm um papel de relevo na percepção do atual estágio da mundialização econômica e do desenvolvimento estratégico nacional. Tais fatores têm reflexo na educação, especificamente na formação para o trabalho, pois as mudanças no mundo do trabalho remetem a uma formação que tenha elementos diferenciados dos que até então eram desenvolvidos. Necessita-se de pessoas que tenham um perfil diferenciado do taylorismo - fordismo imbricado no sistema educacional brasileiro.

Conceitualmente, o taylorismo baseia-se na intensificação do trabalho através da sua racionalização científica (LARANJEIRA, 2002), que tem como fundamento o estudo dos tempos e movimentos das tarefas no trabalho dos operários na fábrica no sentido de explorar o máximo de sua força na produção. Vale-se da divisão clássica burguesa do trabalho manual (desenvolvido por operários de diversas características físicas e mentais classificadas por Taylor) e o trabalho intelectual representado pelos donos dos meios de produção ou por trabalhadores intelectuais que nos seus postos representam os donos dos meios de produção.

Para Cattani (2002) os princípios básicos do Taylorismo são a separação programada da concepção/planejamento das tarefas de execução, a intensificação da divisão do trabalho,

além do controle de tempos e movimentos como já abordado anteriormente.

O fordismo é cunhado por Gramsci (1976), e caracteriza-se como uma “prática de gestão na qual se observa a radical separação entre concepção e execução, baseando-se no trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores” (Larangeira, 2002, p. 123). No âmbito do sistema de produção, fundamenta-se numa excessiva rotinização e fragmentação das tarefas do trabalhador, além de privilegiar o trabalho de concepção como centro dinâmico do processo produtivo, calcado numa crescente divisão do trabalho.

O taylorismo-fordismo consubstancia-se como a junção de dois elementos combinados em sua aplicação ao processo de produção que necessita de um perfil de trabalhador que reproduza na sua formação esses elementos combinados. Esses dois modelos “estão associado à produção em massa de produtos estandardizados e escoados em mercados em expansão” (CATTANI, 2002, p.309).

No Brasil, o processo de preparação de mão-de-obra com vista ao setor produtivo de vertente taylorista-fordista teve sua expressão a partir da década de 40. A reforma Capanema se delineia nessa vertente produtiva calcada nos moldes capitalista de divisão do trabalho combinados ao dualismo educacional enquanto expressão da seguinte forma:

a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter acesso secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deviam ter formação profissional para a produção. (CIAVATTA, 2005, p. 87)

A superação do dualismo, a partir da idéia de integração tem, em seu bojo, origens históricas que se tenta superar. Para Saviani (2005) a visão produtivista como se conhece na atualidade vem se delineando entre os anos de 1950 e 1970. Nesse momento, se buscou

transportar para as escolas aspectos da forma de produção taylorista-fordistas através da Lei 5.692/71. Institui-se a objetivação do trabalho com o contexto do mundo da produção no interior da escola.

As políticas educacionais da década de 90 se direcionam a um aprofundamento dessa dualidade. Fazem parte de um conjunto de reformas de cunho neoliberal que atingem sobremaneira a educação.

Sob inspiração toyotista, “buscou-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como a forma de investimento” (SAVIANI, 2005, p. 23). No Brasil, procurou-se adequar a educação ao ajuste estrutural em escala global direcionado às novas condições do capital, do atual estágio de organização da produção, partindo do princípio que o indivíduo deve se adaptar ao mundo do trabalho e não interagir sobre ele.

A reforma da educação profissional regulamentada pelo Decreto nº. 2.208/97 orientava-se para a divisão da educação básica em dois segmentos “distintos” - o ensino médio e a educação profissional. Este último, operando de forma desarticulada do ensino médio.

Outro aspecto que caracteriza esse Decreto é que ele vem “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função [...] das necessidades do mercado” (FRIGOTTO et al, 2005a, p. 25).

A Lei nº. 9.394/96 tem no seu bojo aspectos que possibilitam a integração do ensino médio com o profissional em um único curso. No entanto, o que se observou em sua primeira regulamentação, através do Decreto nº. 2.208/97, foi à implementação da segmentação entre ensino médio e educação profissional em redes distintas, algo que na LDB, a partir de uma

análise mais acurada indica o inverso dessa interpretação na regulamentação imposta por esse Decreto.

Evidencia-se esse processo quando o mundo do trabalho, nos marcos do capitalismo, requer a formação de um trabalhador flexível, polivalente, competente e, por contraste, nos marcos dos conceitos mais avançados e contrapostos ao âmbito capitalista, propõe-se uma formação tecnológica ou politécnica⁵.

Nesse sentido, surge no âmbito das atuais políticas educacionais no Brasil, o ensino médio integrado como processo de travessia em um cenário que busca retomar o princípio da politecnicidade enquanto conceito mais amplo dos fundamentos científicos e tecnológicos do conhecimento articulado ao trabalho.

O termo “integrado” tem no seu sentido a completude, o entendimento das “partes pelo todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que caracterizam o processo educativo” (CIAVATTA, 2005, p. 84), partindo de uma concepção marxista no âmbito dessas mediações.

As demandas do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtoras de valores, fontes de riqueza, caracteriza-se como um dos pressupostos que influenciam a formação profissional na contemporaneidade.

Com efeito, observa-se cada vez mais a exigência de que a formação para o trabalho responda aos desafios dos avanços tecnológicos impostos aos novos processos de produção e de organização do trabalho. Isso fez com que diretrizes para formação profissional sejam reavaliadas.

Nesse contexto, Frigotto (2005) aborda que as políticas neoliberais características dos anos 90 foram fortemente apoiadas nos países periféricos e apontadas pelos países centrais do capitalismo mundial. No Brasil, as políticas de formação profissional assumiram esse

⁵ Saviani (2003) afirma que podem ser consideradas as expressões ensino tecnológico e ensino politécnicos como sinônimos dentro da concepção marxiana desses termos.

enquadramento, é nesse cenário que surge o Decreto 2.208/97.

A necessidade de alteração na concepção de educação surge não só nos Estados Unidos (CARVALHO, 2003), mas também na União Européia como fator de remodelação da educação no continente europeu para manter sua competitividade. Nos países centrais do capitalismo se reconhece a necessidade de uma aproximação dos elementos contextuais do trabalho ligado a educação geral. É bem evidente, a partir da análise de Azevedo (2002), que a integração curricular na Europa nos anos de 1990, está presente numa tendência geral nesse continente.

As políticas de formação profissional durante várias décadas no Brasil vem sendo conduzidas em consonância com a divisão internacional do trabalho no âmbito do capitalismo mundial. Diante disso, há uma necessidade de modificar o cenário da formação profissional preparando o país para as transformações científicas, tecnológicas e econômicas em curso que fazem parte do conjunto de elementos de dominação do capitalismo atual.

No entanto, é necessário compreender os fundamentos teóricos da integração para retomar essa discussão que emerge do significado do princípio da politecnia no âmbito da relação trabalho-educação.

1.1 Fundamentos teóricos da integração entre trabalho e educação

Os fundamentos que apontam para inseparabilidade do binômio trabalho-educação derivam da proposta marxiana de omnilateralidade, excluindo toda forma de separação entre cultura e formação técnica e científica. De acordo com Arruda (1989), o desafio é criar condições que viabilize a superação de dicotomia entre trabalho e educação.

No entanto, o que se percebe no âmbito da concepção de trabalho é a separação e a

negação do seu papel fundamental enquanto algo historicamente inerente às condições objetivas da vida humana. Diante disso, Frigotto (1989, p. 14) traz a tona alguns elementos que delineiam a concepção que busca a todo custo se impor como hegemônica, abordando que:

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é a relação social e que esta relação, na sociedade capitalista é uma relação de força, de poder e violência; e, de outro, de que o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para atender à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas prover as dimensões sociais, estéticas, culturais, de lazer etc. (mundo da liberdade).

Evidencia-se, dessa forma, a concepção de trabalho e sua relação com a cultura, vindo a partir desse prisma, como se constitui tal relação, demonstrando assim que a concepção burguesa nega o princípio fundamental do trabalho na transformação do homem como sujeito ativo na construção de uma sociedade na perspectiva emancipatória.

Frigotto (1989) destaca que a concepção de trabalho e educação é exposta de forma mais ardilosa e sutil e aparece dentro de uma igualdade abstrata que, por outro lado não se constitui numa igualdade concreta no campo social.

Gadotti (2003, p. 58) defende, no contexto da relação trabalho-educação, que “a integração entre ensino e trabalho constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade”. A idéia de formação integrada, como indica Ciavatta (2005, p. 85) “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho”.

O questionamento da visão reducionista de trabalho, limitada somente a produção material e de educação enquanto função social seletora e especializante se faz necessária à

medida que se aprofundam distorções conceituais (ARRUDA, 1989). Contrariamente a essa perspectiva limitadora é que Nosella (1989) define a *poiésis* enquanto aquela que visa relacionar a máquina com o homem universal, eliminando assim, a separação entre trabalho manual e trabalho de inteligência.

Nesse sentido, Arruda (1989, p. 71) explicita a sua concepção de trabalho-educação. Para ele essa concepção se consubstancia da seguinte forma:

O trabalho, no sentido mais abrangente de *poiésis*, (Dussel, 1978), no sentido da produção do próprio existir humano – físico e psíquico, material e imaterial, individual e social, objetivo e subjetivo -, do desdobramento e da produção do mundo, e a educação como processo permanente de capacitação do ser humano para esse existir, para esse descobrir, para esse produzir e produzir-se (...)

A relação trabalho-educação é definida com um processo inseparável. O trabalho não pode ser visto como um processo limitado à mera produção, pois o trabalho é muito mais que isso, ele é a condição básica e fundamental de toda vida humana. A educação desenvolve-se como processo que está para além da mera capacitação do humano, ela é uma forma de produzir o humano.

Nosella (1989, p. 37) delinea alguns indicativos para investigar a relação trabalho-educação:

A reflexão contemporânea sobre a relação trabalho e educação, para não se tornar uma monótona e aviltante repetição da velha filosofia da educação que encara o trabalhador como mercadoria, necessariamente precisará eleger como referencial básico a nova concepção de trabalho que a história desses últimos dois séculos pôs em tela, isto é, o trabalho como *poiésis*.

Na contemporaneidade, novos elementos para investigação sobre a relação trabalho-educação foram produzidos. A idéia de formação integrada aparece como proposta que visa fazer uma imbricação educação geral com a formação profissional. Ciavatta (2005, p. 85)

delineia esse tipo de formação como aquela que busca “superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na apropriação histórico social”.

Com efeito, a superação do processo que reduz historicamente a compreensão da relação trabalho-educação torna-se necessária. Por isso, quando há uma visão reduzida do que significa o trabalho na concepção de totalidade, preponderam formas desintegradas eivadas em sua matriz de uma educação de classe, que nega a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Para Ciavatta (2005) quando se fala do termo formação integrada pretende-se expressar a idéia de algo integrado, que remonta a proposta socialista de educação⁶ que, por sua vez, pretendia ser omnilateral, formando o ser humano em sua integralidade, isto é, em sua totalidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

O desenvolvimento de uma proposta que integre trabalho e educação numa perspectiva avançada de sociedade, traz elementos que se implantados no processo educacional, possibilitará que a dimensão emancipatória do trabalho se evidencie.

Diante disso, a idéia de integração em uma perspectiva histórica da relação trabalho-educação, no dizer de Ciavatta (2005, p. 86):

originou-se do grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extraiu das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica.

Como exposto, a idéia de uma formação integrada ou formação completa surge ainda nos século XIX. Essa concepção vai ser a mola mestra para fundamentar a concepção de

⁶ Na legislação socialista de educação da antiga URSS previa que o ensino médio geral teria a conformação politécnica, isto é, unificando o ensino médio geral a aprendizagem profissional.

omnilateralidade à luz da teoria marxiana que norteará o princípio da integração na relação trabalho-educação no âmbito de um imbricamento teórico dessa relação com a formação para o trabalho.

Não obstante, a formação integrada entre educação geral e profissional, exige que se busque os alicerces do pensamento e da produção, para além de um saber mecânico engendrado dentro do sistema de ensino, que não privilegiam um sentido pleno de formação humana (CIAVATTA, 2005).

Fundamenta-se, nesse contexto, como indica Frigotto et al (2005a), o ideário da politecnicidade, busca romper com a dicotomia entre trabalho e educação, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Dessa forma, engendra-se o princípio que fundamenta a gênese do ensino médio integrado.

Segundo esses autores, o ensino médio integrado, na perspectiva da relação trabalho educação, busca responder as necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e tecnologia como forças produtivas geradoras de valores e fonte de riqueza.

Para Frigotto et al (2005a, p. 36), na perspectiva do ensino médio integrado, o processo de profissionalização não tem um fim em si mesmo, “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 conteúdo desse debate permeia a idéia de um modelo diferenciado de formação profissional praticada no país nos últimos quarenta anos.

Embora no Brasil já tenha havido a junção da educação profissional com a educação geral, o modelo dessa junção seguiu conceitos dicotômicos, muito distantes dos fundamentos da politecnicidade que permeia, a princípio, a integração do ensino médio com a educação profissional.

A forma de organização que continha a proposta curricular da Lei 5.692/71, do ponto de vista curricular, constituía-se em um processo de sobreposição de conteúdo que reduzia o conteúdo geral e privilegiava a parte da formação profissional. Tal “junção” não se constituía em integração no sentido *stricto*, mas uma convivência pacífica e danosa principalmente aos jovens da classe trabalhadora que estavam no sistema escolar naquele período.

Ramos (2005, p. 113) aponta que o debate acerca de uma proposta de integração curricular não é novo:

Argumentos para a integração curricular, dos quais as reformas educacionais se valerem para difundir a pedagogia das competências, não são novos. Santomé (1998), por exemplo, explica que a denominação de currículo integrado tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção.

Com efeito, evidencia-se que a integração do ensino médio com a educação profissional, em seu pressuposto teórico, contenha elementos curriculares que integre as disciplinas em uma dimensão de totalidade.

O fundamento teórico que constitui o ensino médio integrado traz em seu bojo os germes da noção de politecnia. No entanto, para entender como essa matriz teórica que se consubstancia no ensino médio integrado, deve-se desvelar de maneira mais ampliada qual o entendimento que se tem de politecnia, os seus princípios fundamentais dentro dos referenciais marxianos⁷ e marxista⁸, e como se imbrica essa fundamentação no que deveria ser o ensino médio integrado, mesmo dentro de uma realidade capitalista.

A integração da educação profissional com o ensino médio necessita da compreensão do aprofundamento teórico de como se dá tal integração. Como foi exposto, é preciso que o currículo dicotômico que cinde o trabalho da educação seja superado na sua expressão curricular.

⁷ Esclarecemos ao leitor que quando se faz referência as concepções marxiana, estamos nos referindo às idéias do próprio Marx.

⁸ Quando falamos da concepção marxista, estamos nos referindo às idéias de autores que se utilizam ou que se guiam a partir das concepções marxiana.

Diante disso, torna-se premente entender como surge o debate da politecnicidade no contexto da LDB, pois essa concepção de ensino fundamenta a política de integração do ensino médio com a educação profissional.

1.2. Educação politécnica: delineamentos teóricos

A terminologia politecnicidade origina-se das concepções marxiana e marxista de educação. Marx advogava que seja articulado o ensino intelectual, físico, e tecnológicos voltado às crianças e adolescentes. Sua concepção de educação não aparece de forma sistematizada como é comum nos teóricos da educação. No entanto, são ricas as diversas passagens dos textos de Marx apontando ora para educação politécnica ora apontando o ensino tecnológico como duas faces de uma mesma moeda.

Para Manacorda (1991, p. 27) nas concepções de Marx, evidencia-se que:

o ensino tecnológico não absorve nem substitui a formação intelectual. Essa última, por sua vez, não acha especificações nesse contexto como coisa que possa, num certo sentido, ser concebida mais ou menos segundo módulos tradicionais; ao passo que o ensino tecnológico aparece especificado com a indicação do seu aspecto teórico (mas não substantivo de toda formação intelectual) e prático, um e outro abrangendo unilateralmente os fundamentos científicos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios.

Dessa forma, o autor esclarece o papel da formação intelectual caracterizando que educação geral, não vinculada ao trabalho na sua expressão teórica e prática, difere da politecnicidade ou educação tecnológica. Esta sim, é vinculada à formação para o trabalho no âmbito da totalidade, unilateralmente, no que se relaciona ao trabalho no processo que elevará a classe operária, como diria Marx, a um patamar de maior relevo.

Por outro lado, Manacorda delinea um descolamento do que seria a concepção

politécnica em sua origem filológica em Marx, pois esse autor encontra uma diferenciação nessa terminologia, que consideramos importante para o entendimento da politecnicidade.

Para o autor, a caracterização que diferencia ensino politécnico e ensino tecnológico em Marx é explicitada da seguinte forma:

a terminologia diferente: nas instruções, escritas por Marx em inglês, usa-se uma vez apenas, como se viu – o termo de instruções ou treinamento “politécnico” (*politechnical training*), ao lado do mais freqüente “tecnológico” (*technological*) para indicar o ensino na perspectiva do socialismo; em *O Capital*, o termo “politécnico” é por sua vez, é atribuído apenas às escolas historicamente existentes com este nome, nas quais se deverá reconhecer especialmente aquele ensino industrial “universal” que Marx tinha criticado, no distante ano de 1847, como não – essencial para modificar a relação de trabalho do operário. (MANACORDA, 1991, p. 31)

Manacorda indica que nas obras de Marx, mais especificamente nas traduções de seus textos, a educação socialista seria a educação tecnológica. Essa questão é para o autor, um fator de diferenciação entre a educação politécnica. Por outro lado, ele afirma que o “ensino tecnológico é um dos elementos das escolas politécnicas (e dos profissionais e de agronomia) existentes, parcimoniosamente doados pelos burgueses aos filhos dos operários” (Op. Cit.).

Após estabelecer uma diferenciação, o autor admite que a educação tecnológica faz parte da matriz teórica, abordada por Marx, constante no texto das Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório e em “*O Capital*” como o centro pedagógico da escola do futuro.

A escola do futuro, segundo a concepção marxiana, objetivava preparar os filhos e os próprios trabalhadores ao processo emancipatório, ou seja, dentro de um contexto de uma educação socialista. Nogueira (1990, p. 129) ajuda a compreender o conteúdo filosófico dessa educação:

Para Marx, a educação politécnica não é a utopia da criação de um indivíduo ideal,

desenvolvido em todas as suas dimensões. Mas é antes, dialeticamente e ao mesmo tempo, uma virtualidade posta pelo desenvolvimento da produção socialista e um dos fatores em jogo na luta política dos trabalhadores.

Para a autora, a educação, como pensada por Marx, não é uma utopia, embora advinda de uma concepção utópica, mas busca uma dimensão concreta para dar passos em direção a uma educação fora dos marcos daquela já estabelecida no capitalismo. Nesse contexto, ainda buscando compreender a essência do significado da politecnicia, Manacorda (1991, p. 31-32), aponta que:

o termo “tecnologia” (não mas politécnico, parece-nos) está frequentemente presente nos apontamentos que Marx estava tomando para a redação de O Capital (os assim chamados *Grundrisse der kritik der politischen oekonomie*), onde repetidamente se refere ao processo de tecnologia enquanto explicação das ciências a produção. De qualquer maneira, deixando de lado o problema da escolha definitiva do nome a dar a escola do futuro, “tecnologia” indica o conteúdo pedagógico presente, em medida limitada, já na escola “politécnica” doada pela burguesia aos operários.

Com efeito, a escola politécnica burguesa, não é terminantemente aquela sugerida por Marx, a qual seu conteúdo pedagógico tem os germes emancipatórios da classe operária, é no entendimento burguês, aquela que só pretende preparar o operário para demanda funcional da fábrica, despida de conteúdo de resistência política dos trabalhadores.

Manacorda ao explicitar o nome da escola do futuro indica que mais importante é compreender os pressupostos teóricos que fundamentam essa escola em sua essência, pois para ele:

(...) o “politecnicismo” sublinha o tema “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com a sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica na fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. O primeiro destaca a idéia de multiplicidade da atividade (a respeito da qual Marx havia falado de uma sociedade comunista na qual, por

exemplo, os pintores seriam “homens que também pintam”); o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independente das ocupações específicas da pessoa. (Op. Cit., p. 32)

A politecnia, na visão de Manacorda, aponta para a multiplicidade de possibilidades laborais que está a alcance do ser humano que entra em confronto com a produção capitalista caracterizada pela monotecnia, esta limitadora da capacidade laboral-intelectual.

No entanto, Frigotto et al (2005a, p. 44) chama atenção para alguns elementos que fazem parte da construção teórica do que se entende por politecnia ao enfatizar que:

Manacorda conclui que a expressão “educação tecnológica” e “ensino tecnológico” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do termo “politecnia” ou “educação politécnica”. Insiste Saviani, entretanto, que, sem desconsiderar a validade das distinções efetuadas por Manacorda, poder-se-ia entender que, em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” sejam sinônimos.

Nesse sentido, é fundamental entender que o conceito de politecnia não se perde no debate teórico em questão, até mesmo porque não há contradição entre o que se entende por educação tecnológica e educação politécnica.

No esteio das elaborações produzidas por Marx acerca da educação e levada adiante por Lênin, entende-se que “nem o ensino isolado do trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo isolado do ensino poderiam pôr-se à altura do atual nível da técnica e do presente estado do conhecimento científico” (LÊNIN, 1956 apud MANACORDA 1991, p. 40).

Fica evidente que o pano de fundo para onde confluirão suas idéias educacionais da Revolução Russa. Lênin, irreversivelmente e coerentemente com sua concepção marxista, é levado à defesa de uma escola politécnica⁹. Ele entende como aquela “que faça conhecer, em teoria e na prática, todos os principais ramos da produção” e que esteja fundamentada sobre o “estreito vínculo entre ensino e o trabalho produtivo dos alunos” (Op. Cit), se pautando pela

⁹ Manacorda (1991, p. 41) indica que Lênin se utiliza do termo “politécnico em vez de “tecnológico” para o ensino na perspectiva do socialismo. Indica o autor, que quando Marx varia os termos, alternando entre technological e technical para distinguir conscientemente a escola socialista da burguesa, traduzem-lhe sempre por polytechnisch, criando assim uma confusão na idéia original de Marx. Por outro Lado, o autor aponta que Lênin talvez tenha usado esse termo para evitar a “ênfase tecnicista” que poderia produzir um risco a escola

busca de um ser humano integral. Para Lênin no contexto escolar também é travada a luta ideológica a partir dos elementos teórico-práticos produzidos no âmbito de uma educação politécnica.

Marx (2004, p. 109) em sua exposição ao Conselho Geral da AIT (Associação Internacional do Trabalho) em 1869 expõe que “a formação politécnica, defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos aprendizes deve compensar”.

Entende-se, nesse sentido, que a educação politécnica configura para Marx como um instrumento que pode contribuir na superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Nesse sentido, explicita que “partiu-se sempre do que a burguesia entende por educação politécnica, o que produziu interpretações errôneas” (Op. Cit.).

Para Manacorda (1991), a polêmica contra as concepções burguesas de educação, consubstanciada pela oposição àquilo que a burguesia entendia por “pluriprofissionalidade”, é confrontada por Marx com a idéia de “omnilateralidade”, isto é, a possibilidade de restituir a completude ao ser humano na utilização das mãos e cérebro, assim, passar a dominar os processos e não ser por ele dominado. Tudo isso, se confronta com a idéia da burguesia a reduzir o politecnismo teórico e prático a uma mera questão de “pluriprofissionalidade”.

Para Saviani (1989, p. 16), literalmente, politecnia “significaria múltiplas técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas”. Diante disso, torna-se importante compreender a politecnia por um prisma mais amplo, não no sentido literal.

Sabe-se, no entanto, que a dimensão politécnica, vai muito além do que é entendido dentro da lógica burguesa do que é polivalência ou pluriprofissionalidade. A

socialista em declinar a um ensino “industrial universal” ou “polivalente” e tenha sido talvez a origem da escolha filológica da palavra politecnia para caracterizar a escola socialista.

“disponibilidade” para variação de trabalho não se constitui em politecnicidade.

A polivalência, tida como fundamental ao perfil profissional nos atuais modelos de organização do trabalho, exige que trabalhador seja reflexível, tenha competência e habilidade ante aos desígnios das demandas do capital.

A noção de politecnicidade se direciona para além daquilo que são as determinações do perfil profissiológico do mercado. Esta noção não ignora o setor produtivo, mas também não direciona a formação do trabalhador aos ditames da acumulação capitalista.

Dessa forma, é necessário dizer que a noção de politecnicidade em sua concepção teórica não se equivale ao chamado ensino polivalente¹⁰. A noção de politecnicidade vai além, ela não é uma forma multifacetada que pretende reduzir-se em si mesma, tal como ocorre na polivalência. Ela não pretende multiplicar as habilitações ao infinito, ser multifuncional, ter um caráter funcionalista às necessidades do capital, pois pressupõe a integração, superação da divisão trabalho intelectual e trabalho manual. É a visão de conjunto de toda atividade social imbricada na concepção de trabalho enquanto princípio educativo.

Para Rodrigues (1998) o locus onde se dará a escola politécnica é no nível médio, por ser neste nível onde todo o conhecimento assimilado das noções de ciência da natureza, nas ciências sociais etc. são melhores assimilados, ou seja, dos conhecimentos teóricos já trabalhados desde o ensino fundamental serão mais bem assimilados no processo de formação para o trabalho.

Para Rodrigues (1998, p. 45) a definição do ensino médio se dará:

a partir da compreensão de que o “conceito e o fato do trabalho” são elementos organizadores do ensino em geral e mesmo dos currículos. O trabalho seria uma referência implícita nas disciplinas que compõem o currículo da escola fundamental. Já o segundo grau, “trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna”

¹⁰ O polivalente, segundo o dicionário Houaiss (2004), é aquele que apresenta múltiplos valores ou oferece várias possibilidades de emprego, de função; multifuncional; que executa diferentes tarefas; versátil.

Fica evidenciado, nesse sentido, que o currículo do ensino médio deve se direcionar as questões concretas que fazem parte do mundo do trabalho. O educando, em sua vivência escolar, deverá ter as noções necessárias para se confrontar com a realidade inexorável da vida. O ensino médio, dessa forma, não pode ser o locus da irrealidade da maioria dos estudantes brasileiros de nível de ensino, não pode ser um saber meramente acadêmico e desconectado com o mundo do trabalho, isto é, descolado da realidade do trabalho na sociedade moderna.

No esteio da compreensão do fundamento da politécnica, Saviani é um dos mais destacados iniciadores desse debate no Brasil. Antes dele, Paschoal Lemme, em 1953, descreve suas impressões no Brasil sobre a educação politécnica desenvolvida na URSS naquele período:

O diretor fornece-nos esses dados e nos expõe sucintamente, os princípios da educação politécnica: “quando se ensina física, química, eletricidade, mecânica, etc., não somente os conhecimentos e os princípios científicos devem ser aprendidos, mas também as relações de produção e as implicações práticas para a vida”. Daí, todo o ensino das ciências da construção de “maquetes”, de miniaturas de máquinas, de aparelhos que funcionam exatamente como as unidades normais. Os jovens saem da escola com o domínio dos conhecimentos básicos da ciência e da técnica [...], baseadas numa técnica sempre mais avançada, que diminui, cada vez mais, a distância entre trabalho manual e trabalho intelectual (...) LEMME, (1955, p. 64)

O relato e as considerações de Lemme deixam claro o papel que a escola politécnica tinha no processo de desenvolvimento da Rússia no momento pós-revolucionário. Essa caracterização coaduna com o entendimento de Kruspskaija (1964, p. 109), pois para ela “a escola politécnica contribuirá em fazer crescer uma geração de homens unilateralmente desenvolvidos [...] Evidencia-se, nesse sentido, o papel que se esperava da educação politécnica para edificação do referido país.

O ensino politécnico para Machado (1989) configura-se em um mecanismo indutor de

uma preparação multifacetada do ser humano, o único a dar conta do movimento dialético de continuidade – ruptura. Esse ensino teria o papel, numa nova sociedade, de fermento da transformação, isto é, segundo a autora, esse ensino “contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo” (Op. Cit., p.126).

Diante disso, instituir um ensino com elementos politécnicos, mesmo dentro dos limites do capitalismo, contribuiria para fortalecer a própria formação do trabalhador, no dizer de Machado (1989, p. 127) “desenvolvendo suas energias físicas e mentais abrindo-lhes os horizontes da imaginação e habilitando-o assumir o comando da transformação social”.

Nesse contexto, Saviani (1989) aponta alguns elementos do contexto escolar brasileiro, onde muitas vezes o entendimento dos conteúdos das políticas educacionais chega de forma rarefeita tanto para gestor quanto para o professor, empobrecida no conteúdo pedagógico e no objetivo final, constituindo-se em um dos obstáculos para conseguir implementar um bom ensino.

Outro aspecto que se deve levar em conta são dificuldades de entendimento conceitual e ideológico pelos sistemas sobre qual é o papel e o conteúdo de um ensino politécnico numa sociedade permeada por concepções liberais de ensino.

Machado (1989, p. 127) aponta alguns caminhos teórico-práticos para transpor as dificuldades de operacionalizar a politecnicidade:

A luta pelo ensino politécnico se insere, portanto, nesta dinâmica, pois através dela é possível denunciar os freios ao desenvolvimento histórico (como o processo de trabalho capitalista e as correspondentes condições dos trabalhadores) e, ao mesmo tempo, apontar a perspectiva futura (de recomposição do trabalho intelectual e manual, de unificação entre intelectualidade e produtividade, de desaparecimento da oposição entre ensino geral e profissional e de unificação da ciência). Essa mesma luta permite, além disso, definir objetivos intermediários, imediatos, concretos, correspondentes a cada situação específica como: melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho, preparação mais versátil do trabalhador para que ele possa se defender mais prontamente do desemprego, reformulação dos métodos de

ensino e da política científica e tecnológica etc.

As questões apontadas pela autora se direcionam a vários caminhos e vieses. Indica que a partir da luta que se trava pela instituição de um ensino politécnico, pode atingir objetivos intermediários no que tange a emancipação da classe trabalhadora. Além do mais, uma preparação para o trabalho, em tese, melhora as condições de resistir ao desemprego, pois este tem determinante econômico e não só de formação de força de trabalho.

O contexto do debate da politecnicidade focado por Machado (1989, p. 127), também se liga “a reformulação do ensino e da política científica e tecnológica”, demonstrando que a integração das políticas de educação, ciência e tecnologia são fundamentais no delineamento dos marcos de desenvolvimento de qualquer país.

No âmbito de uma sociedade capitalista, a ciência e o conhecimento são entendidos como um meio de produção, uma forma de agregar valor ao capital (SAVIANI, 1989). O capital, por sua vez, tenta a todo custo expropriar os conhecimentos gerados e acumulados pelos trabalhadores através de estratégia de gestão do conhecimento, a partir daí distribui esse conhecimento de forma parcelada. Essa é a lógica do capitalismo em relação ao conhecimento produzido no trabalho, a apropriação do conhecimento para ampliar a acumulação de mais valia.

Por outro lado, a concepção de politecnicidade, contrapõe-se a essa idéia. O conhecimento, a ciência, deve ter um papel fundamental no desenvolvimento humano, ela deve ser colocada em favor do ser humano em um contexto de totalidade concreta, não subtraída, mais socializada de forma ampliada e sem entraves ao seu acesso, seguindo o sentido inverso à acumulação capitalista.

Para Saviani (1989, p. 15) a politecnicidade deve estar dentro de um processo em que o

trabalho se insira em uma unidade indissolúvel. Esse autor entende que o pressuposto dessa concepção de politecnicidade é que:

não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância dos exercícios dos membros; das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-se a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente, então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social, separação esta que não é absoluta.

Nesse sentido, a politecnicidade busca promover a superação do produto histórico-social produzido pela divisão capitalista do trabalho. De acordo com Saviani, todo o trabalho seja ele de maior profundidade manual, envolve parcela intelectual do cérebro para desenvolver aquele determinado trabalho, pois a partir do cérebro é que se pode montar os estratagemas a ser desencadeados pelas habilidades psicomotoras do ser humano.

Desta forma, no ensino politécnico todos os componentes do currículo devem ser de conhecimento de todos os profissionais que atuam na escola. Portanto, o conhecimento dos conteúdos do ensino deve ser apreendido de forma integrada.

Nesse sentido, não basta só pensar como se institui curricularmente um ensino politécnico sem a participação dos atores que terão um papel destacado no processo. Por mais que a idéia seja avançada, não haverá consistência na sua implementação na escola.

A proposta de um ensino politécnico continua atual e ainda influencia vários educadores brasileiros. A tentativa de inserir a politecnicidade no ensino médio teve seu ponto culminante o projeto original da LDB na década de 80. A inserção dessa concepção de ensino na legislação educacional era um objetivo perseguido pelo movimento de educadores e parlamentares de pensamentos mais avançados durante o debate da Lei.

Diante disso, torna-se premente entender como surge o debate da politecnicidade no contexto da LDB, pois essa concepção de ensino fundamenta a política de integração do ensino médio com a educação profissional.

1.3.A politecnicidade no ensino médio no projeto original de LDB

Na década de 80, o movimento nacional de educadores mobilizou-se para participar dos debates da Constituição Federal, a chamada Constituinte. No Congresso Nacional, esse movimento procurou interferir nos aspectos relativos à educação. O ponto de partida da mobilização foi IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia em 1986, cujo tema central foi “A educação na constituinte”, em que foi aprovada a “Carta de Goiânia” (SAVIANI, 2004).

Nesse contexto, os pontos da “Carta de Goiânia” se constituem num fator de mobilização para que fosse inserido o conteúdo da carta no texto constitucional. No mesmo período que tramita a constituinte, inicia-se o movimento em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Saviani (2004) comenta que a partir de um artigo de sua autoria publicado no número 13 da Revista da ANDE acerca da LDB toma repercussão o debate acerca do assunto. A idéia inicial era só elaborar um texto, não um anteprojeto da LDB.

No entanto, o artigo tomou outro rumo e dimensão, se tornou um importante instrumento de mobilização dos educadores. Esse texto, ao apontar o significado de uma Lei de Diretrizes e Bases, acaba por se tornar uma justificativa da proposta e posteriormente a proposta do texto à LDB.

A proposta de ensino médio delineada naquele período para a construção de um

componente teórico que pudesse caracterizar o ensino médio foi instado por vários pesquisadores do campo educacional, entres eles MACHADO (1989); SANFELICE (1989); CUNHA (1989) GARCIA (1989) e os então deputados OTÁVIO ELÍSIO (1989) e JORGE HAGE (1989) entre outros participantes.

Eles tentaram problematizar e apontar como se caracterizaria a politecnia no contexto do ensino médio. Esses educadores e políticos supracitados participaram dessa discussão e expuseram suas idéias em um seminário intitulado “Proposta para o ensino médio na nova LDB” promovido pelo MEC em 1989, onde se buscou delinear concepções para uma definição desse nível de ensino a partir de um marco legal.

Saviani foi o primeiro a fazer uma elaboração teórica tratando da temática do ensino médio como locus da politecnia na LDB. Esse autor entende que:

No ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2004, p. 39)

A partir desse ponto de vista, o autor deixa claro o que entende por ensino médio. Advoga que o ensino médio tenha um papel articulador dentro do sistema produtivo de forma mais protagonista. Nesse contexto, o conhecimento que é desenvolvido no ensino médio é um conhecimento que se articula ao mundo da produção, por sua vez, ao mundo do trabalho. O trabalho é para esse autor, uma práxis que deve está no cerne do ensino médio, ou seja, com características que se inserem no mundo produtivo.

Saviani (2004, p. 39) expõe seu pensamento acerca do ensino médio ao apontar que este envolverá:

O recurso as oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas politécnicos.

Evidencia-se, a partir das considerações de Saviani acerca do ensino médio, qual o papel que esse nível de ensino deve cumprir. Ele considera que o mesmo deve estar para além da mera funcionalidade do sistema produtivo, portanto, tendo um papel delineado dentro do marco que se concebe um ensino politécnico. O ensino médio, nesse aspecto, deve ser visto como um nível educacional onde se poderá operar um cenário de mudanças importantes na estrutura social com a modificação tradicional de seu papel, ou seja, no âmbito da dualidade característica de uma sociedade de classes.

Nesse contexto, o ensino médio deve se diferenciar das características da educação profissional, como é concebida em muitas escolas técnicas profissionais onde se desenvolve um simples adestramento de habilidades sem o conhecimento dos fundamentos do conjunto dessa habilidade no âmbito da totalidade do processo produtivo (SAVIANI, 1989), que por sua vez, permeia todo o sistema sócio-econômico.

O ensino desconectado do conjunto das relações sociais e econômicas inseridas no sistema social se apresenta com fragilidade, e contaminará qualquer processo por mais bem intencionado que seja. O papel do adestramento é algo que reproduz uma noção mecânica de aprendizagem na educação profissional e do próprio ensino médio. Este último desprovido de uma identidade, isto é, um ensino que não forma para o trabalho e nem para acesso aos estudos superiores, demonstrando assim, uma total falência de objetivos.

Ainda dentro do debate acerca da politecnia enquanto proposta educacional para o

contexto social contemporâneo, Machado (1989, p. 58) vê que “existem circunstâncias que condicionam, limitam e restringem a possibilidade de aplicação da politecnicidade no ensino médio”. Uma das circunstâncias apontada pela autora “trata-se do regime social predominante em nossa sociedade, que condicionam e limita as possibilidades de incorporarmos a dimensão social do trabalho” (Op. Cit.).

Desse modo, compreendendo a estrutura social em que vivemos, evidenciam-se limitações em implementar o conceito integral de uma proposta politécnica, entretanto, mesmo assim, há a necessidade de inserir no sistema de ensino conceitos mais avançados de educação, sendo esta integrada ao trabalho mesmo em um contexto de uma sociedade capitalista. É necessário inserir os germes de uma educação politécnica como se pensou em aprovar na Lei de Diretrizes e Bases um ensino médio de viés politécnico.

A dificuldade em implantar a politecnicidade no nível médio também tem condicionante econômico de base material e ideológico no âmbito escolar. A construção de uma LDB que buscava um ensino politécnico a partir da estrutura educacional brasileira esbarrou em circunstâncias que foram condicionadas pelos:

estágios do desenvolvimento da economia nacional, o desenvolvimento da base material e técnica da sociedade, as condições da política científica e tecnológica, o estágio de desenvolvimento da política do trabalho, os rumos da política escolar estatal e as possibilidades efetivas de um desenvolvimento geral dos alunos e dos professores, que não estão formados dentro dessa perspectiva e a possibilidade efetiva de aplicação dos conhecimentos teóricos nessa dimensão da politecnicidade, a disponibilidade de recursos materiais, equipamentos, instalações, as condições subjetivas de internalização das presentes. Será que todo mundo está desenvolvendo as condições objetivas para entender uma proposta como essa? (Op. Cit., p. 59)

A questão do desenvolvimento da estrutura econômica de um país, isto é, das forças produtivas como já apontava o velho Marx, é algo inerente a construção de um projeto avançado de sociedade. O que deve ficar bem claro, é que um projeto educacional, qualquer

que seja, tem de envolver todos os atores sociais. Estes últimos são as forças motrizes verdadeiras do projeto. Por outro lado, é necessário construir as condições objetivas para um ensino politécnico.

Os limites de uma implantação do conceito de politecnicia devem ser rompidos com a superação do modelo educacional vigente por outro que tenha os elementos politécnicos constituídos o seu marco legal, ou seja, “é uma idéia guia [...], “um principio condutor” (Op. Cit., p. 64)

Com o projeto de lei número 1.258-A do Deputado Otávio Elísio tentou-se colocar no âmbito da legislação a politecnicia como conceito a ser inserido no nível médio.

Como aponta Sanfelice (1989, p. 69), esse projeto “provocou uma discussão quase nacional”. Segundo esse autor, nos marcos da Lei, tentou-se firmar os preceitos constitucionais que definem o papel da educação, ou seja, “a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Op. Cit.). Daí advém a critica acerca do papel do ensino médio, pois não promove cidadania e nem prepara para o mundo do trabalho.

Para Elísio (1989, p. 29), “a principal dúvida que se tem colocado é a questão da politecnicia, ou seja, que o ensino de 2º grau estaria amarrado a um compromisso com o ensino politécnico”. É uma dúvida que denota uma incerteza. O deputado Elísio se comprometeu com a proposta do professor Saviani no que tange ao contexto da politecnicia no ensino médio, mas, opta por dar duas dimensões ao ensino médio no conjunto do seu projeto de LDB, isto é, a formação geral e a formação profissional, embora admita as críticas a esse direcionamento.

Além do mais, Elísio (1989, p. 30) admitiu algumas considerações ao seu projeto que, em certa medida, são questões que entram na concepção de politecnicia no ensino médio, pois entende que “há uma crítica muito vigorosa ao projeto de que ele é extremamente tecnicista

ao estabelecer esse compromisso com o 2º Grau. O projeto tem sido, inclusive, chamado de obreiro e técnico, com o que concordo em parte” (Op. Cit).

Diante disso, pode-se inferir que a concepção de politecnicidade no projeto do deputado não estava bem resolvida, pois ele mesmo tinha dúvida daquilo que elaborou enquanto concepção de ensino médio. Para ele, o seu projeto de LDB “assume muito pouco o entendimento de que o 2º Grau é o nível de ensino no qual o acesso à cultura e a questão da ciência deveriam ser efetivamente mais valorizado” (Op. Cit.).

Deve-se explicitar, a partir da concepção exposta pelo autor, apesar de entendermos que havia uma idéia em construção e um contexto que remetia ao debate educacional do período. O ensino médio de conformação politécnica deveria ser um ensino no qual as questões acerca da formação geral e profissional estivesse solucionada do ponto de vista teórico-prático, portanto, vinculando o acesso à cultura e a ciência de forma integrada e fora dos marcos dicotômicos em que historicamente tem se constituído a educação no Brasil.

Diante disso, evidencia-se o mérito do projeto do deputado de ter colocado no debate educacional brasileiro um elemento diferenciador de concepção de ensino médio que, naquele período para efeito da legislação, chamava-se 2º Grau. Estava expresso no projeto de lei 1.258-A no Capítulo II, Da educação Escolar de 2º Grau em seu artigo 35 que:

A educação escolar de 2º Grau será ministrada apenas em língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo

Evidencia-se um delineamento do que seria o ensino politécnico nos marcos do projeto de lei. Por outro lado, a definição da formação politécnica no texto do projeto é concebida ainda em uma dimensão limitada, pois os elementos de totalidade, a contextualização social e

econômica, científica e tecnológica, teórica prática devem ser entendidos em seu conjunto.

Nesse contexto, ao da continuidade da tramitação do projeto de LDB, o então presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, Deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), constitui um grupo de trabalho da LDB sob a coordenação de Florestan Fernandes (PT-SP), tendo como relator o Jorge Hage (PSDB-BA) (SAVIANI, 2004), não estando mais nesse grupo o Deputado Otávio Elísio.

Segundo relata Saviani (2004, p. 57), a partir das considerações feitas pelo próprio relator Jorge Hage, o debate que se seguiu em torno do projeto consubstanciou-se como aquele “que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tenha notícia do Congresso Nacional”.

Portanto, a ampla discussão em torno do projeto de LDB aponta que ali, naquele momento, se estava navegando no sentido contrário da tradição brasileira no que se relacionam as reformas educacionais, sempre caracterizadas pela iniciativa do poder executivo.

Nesse sentido, no que tange a iniciativa da construção da nova legislação educacional:

se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), COSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENESE, FENOE (as duas últimas, depois, se integaram à CNTE), OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME e UNE, além das seguintes entidades convidadas: CNBB, INEP e AEC. (Op. Cit.)

Há que se destacar o papel das entidades representativas da sociedade civil na construção de uma proposta de lei que objetivava dar direção a educação, no entanto, na seara educacional encontramos os pensamentos mais avançados e atrasados; dentre eles os que

representam interesses mais setorizados ou lobbies de determinada área educacional.

O fato de o projeto ter sido gestado no âmbito das entidades da sociedade civil foi um avanço na concepção de uma lei que objetiva dar norte a educação brasileira, foi um passo importante, mas não suficiente. Nesse contexto, Saviani (2004) em sua análise sobre os aspectos positivos do projeto substitutivo Jorge Hage da LDB, relativo ao ensino médio indica o seguinte:

O ensino médio constitui um verdadeiro nó na organização da educação escolar. Há grande dificuldade de se definir o lugar e o papel desse grau no conjunto do sistema de ensino. Embora o texto do projeto ainda persista um certo grau de dualidade entre o ensino geral e profissionalizante, deve-se reconhecer que já houve algum progresso no sentido de se localizar o eixo desse grau escolar na educação politécnica ou tecnológica. (Op.Cit., p. 60-61)

Evidentemente, que Saviani sabia dos limites da construção de ensino médio politécnico, pois ali se constitui uma disputa entre as concepções que vigoraria no âmbito da Lei. A dualidade presente ainda na constituição do ensino médio demonstrava a persistência de alguns elementos que fazem parte do próprio sistema já sedimentado ao longo da história da educação brasileira. Entretanto, tais aspectos não são fáceis de ser removidos por mais que houvesse um entendimento amplo da necessidade de reformular o papel desse nível de ensino.

O próprio relator do substitutivo do projeto de lei dizia que a “Politecnicia e Ensino Médio, é [...], seguramente, o mais complexo, o menos amadurecido, ou que talvez requer o debate mais amadurecido de todos” (Hage, 1989, p. 44). Por outro lado, mesmo com os debates que o relator participou, as dúvidas e os elementos de disputa ainda persistiram até o texto da lei tomar forma e constituir-se no conteúdo do *Capítulo X* que trata *Do Ensino Médio*, tendo como os mais importantes aspectos os indicados no artigo 51, inciso IV e no artigo 53 que dizem o seguinte:

Art. 51 – O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos:

IV – a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica.

Art. 53 – Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua carga horária global, incluir os objetivos adicionais de educação profissional. (SAVIANI, 2004:89)

A partir do texto legal é bem emblemática a percepção que Saviani tem acerca da constituição final do substitutivo Hage, pois para ele, não se podia esperar mais, diante da conjuntura da disputa que se dava acerca de como deveria se caracterizar o ensino médio e sua identidade:

Pode-se, mesmo, interpretar a timidez da sua formulação, do mesmo modo que o complemento profissionalizante previsto no art. 53 como concessões exigidas pela “realidade rebelde” de nossas deficiências sociais e educacionais ou pela negociação entre parceiros com interesses divergentes e conflitantes. Uma avaliação sumária da conjuntura presente indica que dificilmente será possível avançar mais nesse terreno no momento atual. Resta esperar, pois, que a pequena conquista representada pelo inciso IV do art. 51 seja confirmada no texto final, de modo a constituir um patamar que possibilite, na oportunidade subsequente, avanços mais significativos (Op. Cit., p.61)

Evidenciam-se os limites contidos no substitutivo que posteriormente terá mais diluição das propostas do texto original. O projeto do Senador Darcy Ribeiro que atropelou toda a discussão feita desde o projeto de lei do Deputado Otávio Elísio até o substitutivo Jorge Hage, criou grande retrocesso no debate que vinha sendo travado democraticamente com o movimento de educadores.

CAPÍTULO 2 - A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NA POLÍTICA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Este capítulo trata como a relação trabalho-educação se expressa na política pública de ensino médio integrado. Desse modo, delinearemos aos aspectos referentes à gênese do ensino médio integrado e seu contexto no caso brasileiro. Será apontado os passos que foram dados até sua formulação, os pesquisadores que debateram a gênese da proposta de ensino médio integrado construído no âmbito do MEC que serviram de base para a construção do Decreto nº. 5.154/04.

Em seguida será analisado o EMI (Ensino Médio Integrado) enquanto política pública de formação para o trabalho e apontados os aspectos da legislação que dão suporte a essa política educacional.

2.1. Ensino médio integrado: gênese e o caso brasileiro

A gênese do ensino médio integrado tem seus pressupostos históricos que remetem a construção do projeto original de LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da década de 1980 de autoria do deputado Otavio Elísio e substitutivo Jorge Hage.

Buscou-se nesse período introduzir o conceito de politecnia no texto da Lei de Diretrizes e Bases. Estes elementos estavam presentes no projeto original que definiu como objetivo do ensino médio “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária a compreensão teórica e política dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (FRIGOTTO et al, 2005a: 35).

Em 2003, como cumprimento de promessa de campanha do governo Lula ao

movimento nacional de educadores, é encaminhado no âmbito da SEMTEC/MEC uma proposta pretendendo revogar o Decreto nº. 2.208/97. Este alterava o artigo 35 da LDB, cindindo mais uma vez, a partir do marco legal, o trabalho e a educação. Nesse contexto, a SEMTEC convoca as diferentes entidades, sindicatos e associações da sociedade civil a se pronunciarem sobre a minuta de um decreto para revogar, o 2.208/97 (CIAVATTA E FRIGOTTO, 2003).

A SEMTEC/MEC submete a minuta do decreto a consulta da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação). Esta entidade científica a encaminha ao GT (Grupo de Trabalho) Trabalho e Educação (Op. Cit., 2003).

Nesse processo de consulta, a ANPEd teve dez dias para expor sua opinião acerca da minuta do Decreto. As idéias e os termos contidos na minuta tiveram atenção especial de alguns membros do GT Trabalho e Educação na reunião anual dessa entidade realizada de 05 a 8 de outubro de 2003.

Além da ANPEd, tiveram a participação alguns membros do NEDDATE (Núcleo de Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação), ligado a Universidade Federal Fluminense, na elaboração dos fundamentos da minuta do Decreto nº. 5.154/04.

A partir de documento elaborado por membros do Projeto Integrado com a participação de colaboradores de outras instituições firmou-se o posicionamento que iria dar substância ao marco legal do ensino médio integrado:

Quanto à revogação do Decreto n. 2.208/97, três medidas tornaram-se imperativas, simultaneamente ao ato, enquanto não se dispuser da nova regulamentação: a) recuperar o poder normativo da LDB como Lei Ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (artigos 22, 35 e 36) e à educação profissional (artigos 39 a 42); b) autorizar as escolas a adequarem os cursos aprovados pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas educacionais, ao parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, desde que respeitados as demais normas para o ensino médio; c) instaurar uma equipe técnica que oriente as ações e decisões dos órgãos normativos e das escolas nas questões decorrentes dessas medidas. (CIAVATTA & FRIGOTTO apud FRIGOTTO et al, 2005a, p. 28)

Diante desses indicativos e recomendações põem-se em movimento as articulações para inserir as discussões no âmbito das entidades da sociedade civil. O referido posicionamento influenciará as medidas iniciais que culminará com o seminário “Educação profissional: concepções, experiência, problemas e propostas”. Nesse evento foi delineado os fundamentos das concepções norteadora que influenciará o MEC na formulação do texto do decreto que institui o EMI.

Nesse seminário a concepção de formação para o trabalho se evidencia nitidamente da seguinte forma:

O princípio unitário e educativo do trabalho e o conceito de mundo do trabalho, com toda a sua preciosa gama de elementos materiais e culturais, constituem matrizes fundamentais dos currículos, métodos e práticas pedagógicas, os quais contribuem para a superação dos limites estreitos do enfoque economicista, preso à proposta que impõe à educação profissional a função do mero ajuste da força de trabalho às demandas do aparelho produtivo. (MEC, 2003, p. 2)

Desse modo, define-se a concepção dos fundamentos norteadores da minutas do decreto. Sob esse pressuposto que surge o EMI enquanto política que pretende integrar o trabalho da educação.

As minutas do decreto para revogar o Decreto nº. 2.208/97 foram debatidas em eventos promovidos por sistemas e instituições de ensino abrangendo os Estados do Rio de Janeiro; Paraíba; São Paulo; Minas Gerais; Paraná; Mato Grosso; Santa Catarina e Roraima; CONSED, CONCEFET; CONDETUF; CONDAF; Núcleo de Educação do Partido dos trabalhadores da Camara dos Deputados; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; Conselho Nacional de Educação; Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Reunião Anual da ANPEd etc. (nota de anexo).

Nesse contexto, verifica-se que no âmbito da ANPEd tiveram papel destacado na orientação dessa entidade em relação as minutas de decreto Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto. No GT trabalho e Educação, esses pesquisadores entenderam como positivo a minuta de um decreto enviada pela SEMTEC/MEC para revogar o Decreto nº. 2.208/97. Ao ter esse posicionamento, divergiram com Acácia Kuenzer, no âmbito da entidade, quando esta se coloca contrária a necessidade de um novo decreto com a seguinte argumentação:

eliminá-lo apenas e remeter a Lei maior, ou substituí-lo por outro instrumento legal, levando em conta que as forças que criaram também geraram adesão a seus objetivos e implementaram uma cultura adaptativa à formação do cidadão produtivo acomodado à visão mercantil. (CIAVATTA & FIGOTTO, 2003. p. 1)

O Decreto nº. 2.208/97 engendrou na educação brasileira uma concepção formativa que dificilmente poderia ser modificada sem um novo elemento que fizesse a contraposição a partir do mesmo artifício legal, como argumentam Ciavatta & Frigotto (2003). A publicação de um novo decreto se origina mais por um viés estratégico do que o debate da natureza do instrumento.

Como exposto, Acácia Kuenzer manifesta-se contrária a necessidade de um novo decreto regulamentador da educação profissional. Manifesta sua posição, a partir da análise das diversas versões de minuta destacando o que está explícito no texto da LDB para justificar sua posição da seguinte forma:

as versões trazem de volta ao cenário o já disposto no art. 36, parágrafo segundo: a possibilidade de o ensino médio preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que atendida a formação geral do educando, e neste caso, com direito a prosseguir nos estudos, o que em certo sentido é redundante, pois em nenhum momento o texto da lei faculta a formação profissional de nível médio deslocada do ensino médio. Esta ruptura é feita pelo Decreto 2.208/97, que determina organização curricular própria independente do ensino médio, e ao mesmo tempo em que o ensino técnico não é equivalente ao ensino médio para fins de continuidade dos estudos. Ou seja, desarticula os currículos mas condiciona a equivalência e a certificação do nível técnico de nível médio ao comprimento, concomitante ou seqüencial, das duas modalidades. (KUENZER, 2003, p. 7)

Kuenzer aponta para os instrumentos existentes no bojo da LDB. Denuncia as distorções causadas pelo Decreto 2.208/97. Para a autora, a simples afirmação do artigo 36 já seria o suficiente para recompor o papel formativo do ensino médio. Desta forma, um novo decreto, na concepção da autora, pouco acrescentaria e não seria um instrumento adequado, no sentido do debate com a sociedade.

Em 23 de julho de 2004, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva cumpriu o seu compromisso de campanha junto aos educadores. Revogou o Decreto 2.208/97 que teve grande impacto no ensino técnico brasileiro, através da publicação de um novo Decreto de número 5.154/04.

Para Rodrigues (2005, p. 2), o novo Decreto estabelece aquilo que pode ser considerado na educação brasileira da seguinte maneira:

se o Decreto 2.208/97 reproduzia, de certa forma, a reforma Gustavo Capanema, (também conhecida como “leis” orgânicas do ensino), de 1942, o novíssimo decreto parece inspirar-se na lei 7.044 de 1982. Lei que “reformou a reforma” do regime militar (lei 5.692/71). Em síntese, a educação profissional brasileira deu um salto no tempo deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982.

Este autor aponta que o Decreto 5.154/04 dá um salto no tempo, a despeito do que ocorreu com Decreto 2.208/97. Por outro lado, similariza o Decreto que o revoga a extinta Lei 7.044/82 que suprimia o artigo 23 da Lei 5.692/71, assim, promovendo a separação da formação profissional do antigo 2º. Grau.

Frigotto et al (2005a) ao defender a estratégia da pertinência de um novo Decreto que agrega mudanças na educação profissional, demonstra uma discordância ao contexto que Rodrigues aborda como cenário temporal em que surge o ensino médio integrado. Para os autores:

Alguns intelectuais e entidade da sociedade civil, até de campos opostos, julgavam, por razões diversas, que outro caminho seria revogar o decreto e encaminham um Projeto de Lei – como fez o ministro Paulo Renato em 1996, cujas razões, entretanto, estavam longe de ser democráticas. Naquele momento, por estarmos ainda sob a égide da Lei n. 5.692/71, modificada pela Lei 7.44/82, a única forma de o governo impor a separação entre os ensinos médio (na época o 2º grau) e técnico era mediante um projeto de lei, posto que um ato do Executivo não poderia contrariar a lei vigente. (FRIGOTTO et al, 2005a, p. 29)

Dessa forma, a necessidade de editar o Decreto nº. 5.154/04 ao invés de elaborar um projeto de lei sobre educação profissional ou ensino médio para ser enviado ao congresso tinha:

a urgência de sinalizar mudanças nesse campo e o fato de um projeto coerente com os interesses progressistas precisar ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Isto exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta do decreto. O tramite de um projeto como este no Congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre as forças que o compõe quanto a agenda de votações (Op. Cit.).

Para escapar do embate que antecedeu no primeiro momento do ensino médio integrado, ficou evidenciado que seria necessário criar primeiramente o fato para mobilizar a sociedade em torno do assunto. O embate com as forças que defendiam a permanência do Decreto 2.208/97 não interessava.

Haja vista a correlação de forças no Congresso Nacional naquele período, a tentativa de levar um projeto de lei para alterar a educação profissional e/ou média poderia produzir resultados mais nefastos que o Decreto anterior, como ocorreu com o projeto de LDB atropelado pelo substitutivo Darcy Ribeiro.

Nesse contexto, o Decreto nº. 5.154/04 fomenta uma nova discussão acerca da formação profissional no Brasil. O referido Decreto propõe a formação integrada, pois define que a formação profissional poderá ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio

e, que essa articulação, segundo o Decreto, em seu artigo 4º, se dará:

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

A legislação que regula o ensino médio integrado no que tange a integração é bem clara. Por outro lado, regulamentações posteriores foram necessárias para atender adequadamente o que o inciso do Decreto determina. O Parecer CNE/CEB nº. 39/2004 vem explicitar, segundo a concepção do Conselho Nacional de Educação, como deve acontecer o ensino médio integrado no campo curricular:

Como se trata de um curso único, realizado de forma integrada e independente, não será possível concluir o ensino Médio de forma independente da conclusão do técnico de nível médio e, muito menos, o inverso. Não são dois cursos em um, com certificações independentes. Trata-se de um único curso, cumprindo duas finalidades complementares, de forma simultânea e integrada, nos termos do projeto pedagógico da escola que decidir oferecer essa forma de profissionalização a seus alunos, garantindo que todos os componentes curriculares referentes às finalidades complementares sejam oferecidas, simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso. (Educação profissional e tecnológica: legislação Básica, 2005, p. 145-146)

Por outro lado, há discordância em relação ao que o parecer determina enquanto ponto de vista do conselho, pois:

A demonstração de que não há qualquer “nova concepção” pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida de forma *simultaneamente* e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da *independência* entre os cursos. Não foi isso que se buscou com o decreto 5.154/05 (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005b, p. 1094)

Evidencia-se, que as concepções trazidas pelo Parecer distorcem o caráter da integração. O que é simultâneo não se constitui em uma integração curricular, pois integração

pressupõe um sentido de totalidade entre os conteúdos que deverão ser desenvolvidos sob a ótica da relação trabalho-educação.

Com efeito, o ensino médio integrado constitui-se um único curso sem saídas intermediárias. É uma modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio com carga horária que comporte os conteúdos ligados a formação profissional e do ensino médio cuja carga horária deverá ter, respectivamente, entre 3.200 horas, 3.400 horas ou 3.600 horas, assim, assegurando a plena aplicação dos conteúdos curriculares.

O Ensino médio integrado deve ser entendido enquanto política pública, pois esse visa possibilitar uma formação para o trabalho de jovens oriundo do ensino fundamental uma formação profissional e de nível médio que possa aumentar suas chances no mundo do trabalho.

A formação integrada é um elemento diferenciador em relação ao ensino médio. É necessário definir a identidade formativa que se quer dos alunos, especialmente na rede pública de ensino, nos mais diversos cantos do país.

O ensino médio público, segundo indicadores recentes do SAEB 2006 (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aponta que este não está conseguindo preparar para o ingresso na universidade e nem prepara para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, torna-se necessário entender a política de ensino médio integrado de forma profunda. A integração não é sobreposição de conteúdos, constitui-se em uma compreensão mais ampla do que é efetivamente uma integração curricular. Deve-se livrar das sombras do passado das políticas educacionais que objetivaram promover a cisão entre a formação para o trabalho e a formação propedêutica, fato que tanto dano causou a educação pública brasileira.

2.2. Ensino médio integrado: uma política pública de formação para o trabalho

A política pública pode se expressar na mudança da legislação para atingir um objetivo. No âmbito educacional, uma quantidade significativa de diretrizes vem antecedida ou precedida de modificações em seu marco legal. Sabe-se que o ensino médio ao longo da história da educação brasileira foi fator de diversas reorientações no seu papel. Em um determinado momento objetivava ser propedêutico e em outro ser profissionalizante.

No período mais recente da educação brasileira, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96) também reorientou o ensino médio. Para essa legislação o ensino médio deve promover a “a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando” (Cf. art. 35, inciso II). Tanto a compreensão quanto à consolidação das finalidades desse nível de ensino, como etapa final da educação básica, supera o modelo determinado pela antiga Lei 5.692/71 (Ramos, 2004).

Partindo desse cenário, Kuenzer (2000) afirma que historicamente o ensino médio no Brasil tem tido, entre outras coisas, um papel de referendar a inclusão dos incluídos, como é passível de demonstração pelos resultados de formação escolar. Para a autora, os incluídos têm uma vivência social e cultural que lhes permite uma vantagem tanto de conhecimento quanto de condições materiais favoráveis em relação à maioria excluída do conhecimento historicamente sistematizado, das condições sociais, culturais e materiais.

Tal desproporção produz um processo de diferenciação entre aqueles que irão ocupar os espaços de comando e o de comandado. Entre aqueles que só desenvolverão o trabalho intelectual e o manual, ou seja, entre aqueles que desfrutarão dos bens culturais e materiais produzidos pela humanidade no seu transcurso histórico e aqueles que estarão à margem dessa possibilidade referendada pela sociedade capitalista.

Nesse contexto, Frigotto & Ciavatta (2004, p. 16) trazem à tona elementos para reflexão acerca da possibilidade real de se construir numa sociedade capitalista de economia dependente da economia internacional, a qual o país se insere, a construção de uma alternativa ao atual contexto educacional brasileiro. Diante disso, os autores fazem a seguinte indagação: “é possível oferecer aos jovens estudantes da escola de ensino médio uma educação que vá além do operacional, dos conhecimentos funcionais, sejam eles manuais ou informatizados?”.

Com efeito, tal questionamento traz à tona a análise do que se pensou em educação geral e educação profissional no século XX e XXI. A educação média não conseguiu dar conta dos desafios postos à necessidade emancipatória da sociedade, e nem teve esse sentido. Não conseguiu ir além do operacional, nem do informatizado, pois não parte de uma perspectiva integracional do trabalho e da educação para enfrentar os desafios contemporâneos de uma sociedade calcada numa base técnico-científico que se desenvolve em velocidade jamais vista na história da humanidade.

Ao mesmo tempo, partindo desse contexto exposto, a caracterização das expressões como trabalho, ciência e cultura, no âmbito do ensino médio, é apresentada como abstrações que não fazem parte da realidade social, especificamente dos setores mais populares. Frigotto & Ciavatta (2004, p. 16) indicam, no sentido de ilustrar essa observação teórica em relação à percepção do senso comum, que tais expressões são vistas da seguinte forma: “o trabalho dignifica o homem”, “ciência é coisa de cientista”, “cultura é coisa de gente fina”.

Essas concepções fazem parte de um ideário inculcado historicamente a uma parcela expressiva da população que, por sua vez, acaba corroborando um discurso que separa o trabalho da cultura, trabalho do saber científico. Dessa forma, abrem-se condições propícias a políticas e práxis que mantêm a dualidade estrutural produzida no âmago do ensino médio.

Ao longo da história do ensino médio no país, houve um modelo que era calcado na

formação propedêutica, cujo objetivo era preparar o aluno ao ingresso aos estudos em nível superior e outro predominante centrado para o mercado de trabalho, cujo objetivo era a ocupação de postos em nível médio. Para Ramos (2004: 38), tais modelos refletiam nas possibilidades que, “determinavam o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho”.

Segundo Cunha (2000), no início da década de 90, o BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento - sugere mudanças estruturais na educação, mais especificamente na educação técnico-profissional. Além do mais, aponta o autor, que essa instituição define claramente em um item de documento que trata sobre política de educação técnica e formação profissional, indicativo de “separação da educação da capacitação profissional”. Tal orientação terá influência direta na estruturação do ensino médio no Brasil e em outros países da região, e o seu o marco central é o Decreto 2.208/97.

As argumentações desse organismo em relação à cisão do trabalho da educação encontram o seu contraponto evidenciado nas reflexões trazidas por Frigotto & Ciavatta (2004, p. 15-16) acerca do assunto:

Refletindo sobre essa “sutileza” de engenharia social, vemos que a educação básica, especialmente o nível médio, ainda não é um direito garantido ao cidadão brasileiro. A centralidade do trabalho assalariado está sendo contestada nas novas formas de exploração da massa trabalhadora pela desregulamentação das relações de trabalho por meio das formas precarizadas ou terceirizadas, ou ressignificada de cooperativismo e economia popular e solidária. Mas o trabalho como atividade fundamental de produção de conhecimento, de cultura, de aperfeiçoamento e de sobrevivência do ser humano, continua presente como sempre esteve na história da humanidade. É uma atividade que transcende as limitações próprias do gênero humano e os limites de seu contexto de vida.

Diante do processo de reestruturação produtiva, vários artifícios foram desencadeados para induzir ajustes à educação adequado-a as novas configurações do processo organizacional, técnico-científico do trabalho na contemporaneidade.

As transformações do mundo do trabalho, contrariamente ao que é preconizado pela ideologia pós-moderna capitalista, apontam para a reafirmação da centralidade do trabalho e a necessidade de contestar o processo de precarização que somente beneficia o processo de acumulação capitalista.

Como indica Kuenzer (2000, p. 29), “a escola média deverá ser capaz de, articulado a ciência, trabalho e cultura, exercer a sua função universalizadora, por meio de um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento de tais limitações”. Portanto, a construção de alternativas educacionais que ultrapasse os limites estruturais difundidos na educação brasileira ainda precisa de materialidade enquanto práxis.

Para Cunha (2000) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trouxe ao ensino médio uma concepção marcadamente profissionalizante, cujo foco inclui a preparação para o trabalho, capacidade para adaptação flexivelmente às novas condições de ocupações e aperfeiçoamento posteriores.

Na Resolução CEB nº. 03/98 que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, no seu artigo 12, indica “que não haverá dissociação entre formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última com a formação profissional” e no seu § 1º diz que “a preparação para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada”.

Por outro lado, o ensino médio não tomou o sentido preconizado nas legislações enquanto práxis educativa. Pode-se observar que esse nível de ensino, na prática, precisa de integração ao mundo do trabalho a partir dos objetivos concretos e avançados sobre o seu papel na sociedade brasileira contemporânea.

Na legislação do ensino médio está caracterizado que a integração da preparação geral pode se dar de forma articulada com o trabalho. Os elementos conceituais que dão suporte a

esta relação estão claramente explicitados e, portanto, permite a integração da formação geral com a educação profissional.

O Decreto 5154/04 fomenta uma nova discussão acerca da formação profissional no Brasil, este insere o ensino médio integrado no contexto educacional brasileiro e mantém a possibilidade da oferta da forma concomitante e subsequente de formação profissional (Cf. incisos I, II e III do § 1º do artigo 4º (Anexo).

Frigotto et al (2005b) indica que houve alterações importantes na legislação para adequá-la a realidade produzida com advento do Decreto 5.154/04. As alterações propostas pelo Parecer 39/2004 é incorporado pela Resolução nº. 01/2005, em seu artigo primeiro, ao acrescentar o parágrafo 3º no artigo 12 da Resolução 03/1998. O referido parágrafo indica que a “articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio” se dará na forma integrada; concomitante e subsequente.

Para Frigotto et al (2005a, p. 37), “o Decreto 5154/04 tenta estabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980”. Os autores apontam para o resgate dos princípios existente na proposta original do projeto de LDB desse período os fundamentos de politecnia, que agora se agregam a política de ensino médio integrado.

Nesse sentido, repensar a política de ensino médio, especialmente o desenvolvido no setor público, se faz necessário, pois este não consegue preparar para o ingresso a universidade e nem prepara para o mundo do trabalho.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais – INEP (Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais) sobre o perfil sócio-econômico dos alunos do ensino médio inscritos no ENEM 2006 (Exame Nacional do Ensino Médio) apontam que a maioria dos alunos que fizeram esse exame é oriunda da rede pública e depositam grande

expectativa nesse processo para acessar o ensino superior. Esse perfil reflete uma parte da realidade dos jovens que vem dos mais diversos estratos da sociedade brasileira cheios de aspirações. Os dados revelam que a qualidade do ensino público vem decaindo em termos comparativos com o ensino do setor privado.

Diante disso, é necessário pensar o ensino médio enquanto política de educação voltada à maioria, pois um contingente que representa a minoria dos alunos nesse nível de ensino nas escolas brasileiras, especificamente os da rede privada, apresentam qualidades em termos de aprendizagem superior aos alunos da rede pública que, conseqüentemente, diminuirá a chance de atingir o objetivo de entrar na universidade.

Por conseguinte, quando se pensa na formação para o trabalho, esse mesmo ensino médio, também não dá a resposta adequada aos desafios impostos pelo mundo do trabalho. Este se movimenta em alta velocidade e a cada dia agrega novos conhecimentos técnico-científicos, evidentemente, isso redundará em novas exigências formativas àqueles que almejam ingressar no campo de trabalho, principalmente os egressos do ensino médio.

A necessidade de políticas públicas que possa propiciar uma formação profissional ainda durante o período de escolarização de nível médio se coloca de forma inequívoca.

Temos um exemplo de medidas que visam unificar a educação geral com a educação profissional, que é visualizada na Europa na década de 1990, pois essas medidas fazem parte de uma tendência geral em diversos aspectos da educação secundária. Nesse continente, “em alguns casos, pretende-se levar a integração até a criação de um único tipo de escola de nível secundário” (AZEVEDO, 2002, p. 71).

Tudo isso, representa uma mudança na concepção da função da escola secundária, buscando superar uma crise de identidade. Com isso, as alterações promovidas nesse nível de ensino são no sentido de responder as demandas do mundo do trabalho e melhorar a

competitividade desse continente a partir de novas bases formativas.

Segundo Azevedo (2002, p. 72) há dois tipos principais de estratégia de integração na experiência européia. A primeira se caracteriza pela busca da:

integração estrutural entre as modalidades e as instituições de ensino geral e as de formação técnica e profissional, com possibilidade de oferecer aos jovens, do grupo etário de 16-18/19 anos, um currículo o mais unificado possível, combinando formação teórica e prática com formação acadêmica e profissional. [...]

A segunda:

reúne um conjunto de medidas de integração estrutural, uma vez que deixa de lado – ao menos no momento - a integração entre instituições de educação e de formação que, habitualmente, possuem histórias diferentes. O núcleo dessa estratégia é a ruptura de barreiras e a aproximação de vias, até agora diferenciadas e estanques.

Portanto, se evidencia a busca por uma definição acerca da integração curricular, pois como foi descrito por Azevedo, ainda há aspectos a ser superado na experiência européia. Por outro lado, em relação à integração no que tange a teoria e a prática inserida na educação secundária, esta busca a responder os desafios das demandas de vários governos europeus.

A integração estrutural do ensino apontada pelo autor representa uma política educacional que tem como mote principal dar resposta às transformações no mundo do trabalho, pois essa política afeta o setor produtivo europeu.

Por outro lado, aqui no Brasil, quando se define a política pública de ensino médio integrado, tal política implica em pensar à formação profissional dos jovens de 16 a 18/19 anos que buscam uma formação acadêmica, mas que por questões de cunho sócio-econômico necessitam de uma formação que lhe garante inserção no mundo do trabalho.

O ensino médio, da forma como está organizado na atualidade, não estão dando resposta às inquietações, as carências da juventude oriunda da classe trabalhadora, assegurando-lhe condições que ela atinja também os níveis mais elevados de formação

acadêmica em nível superior.

O ensino médio integrado, pelo menos em tese, representa um elemento que pode dar resposta à necessidade de formação para o trabalho e uma educação geral que possibilite aos egressos dar continuidade aos estudos tanto na área técnica quanto a nível superior. Com uma formação que lhe possibilite o trabalho, terá mais condições de ajudar sua família, de ter condições materiais para dar continuidade a sua formação, algo, que atualmente o ensino médio geral não garante.

Por outro lado, sabe-se que só a formação profissional não garante o emprego, mas depende da conjuntura econômica, porém é necessário ter um contingente significativo da população economicamente ativa preparada para dar suporte a um cenário de crescimento econômico, sob o risco de não poder dar sustentabilidade a tal crescimento, remetendo a atual conjuntura brasileira.

Diante disso, se necessita de maiores elementos acerca da possibilidade de efetivação na prática dessa política. É preciso contextualizar o ensino médio integrado no contexto da relação trabalho-educação.

2.3. Ensino médio integrado no Paraná: o pioneirismo no processo de implantação e suas contradições

As políticas educacionais da década de 90, promovidas pelo MEC, que contribuíram para o aprofundamento da dualidade no interior dos sistemas educacionais, foi perniciosa na compreensão ampliada do que se entende por formação para o trabalho.

Essas políticas iniciadas nesse período tinham como pilares o Decreto 2.208/97, a Portaria MEC nº. 646/97 e o PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional,

instituído através da Portaria MEC nº. 1005/97 que produziu significativa repercussão nos sistemas federal e estadual de ensino, além ter como política convergente o PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação Profissional.

Nesse contexto, o estado do Paraná foi assolado pelas reformas educacionais dos anos de 1990. O reflexo na rede de ensino paranaense foi à desativação 1.080 cursos de educação profissional que existiam até 1996. Conjuntamente a esse fato, houve a implantação do PROEM - Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná.

Segundo dados da SEED - Secretária de Estado da Educação do Paraná, as políticas implantadas nesse período tiveram como consequência de longo e médio prazo a forte presença do setor privado na educação profissional de nível médio, inclusive com a utilização dos espaços das próprias escolas públicas da rede estadual.

A partir da gestão 2003/2006 houve a retomada da execução das políticas de educação profissional com novo foco. Instituiu-se no âmbito da SEED-PR o DEP - Departamento de Educação Profissional - como parte da estrutura organizacional da secretaria. Em contrapartida, encerraram-se as atividades da PARANATEC - Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional. Esta foi responsável até 2002 pelo gerenciamento da educação no estado. O DEP reassume a educação profissional e encontra um quadro de diminuição da oferta da educação profissional (SEED-PR, 2005).

Garcia (2005) indica que o cenário em que se encontrava o estado do Paraná era de oferta diminuta de educação profissional herdada da gestão do governador Jaime Lerner. Nesse contexto, os estabelecimentos que mais se sobressaíram pelos números de cursos foram:

os Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEP – da área agrícola (12), sendo um deles florestal que recebeu recursos do PROEP, e os de formação de professores (14), seguidos pelos cursos da área industrial (4) ofertados nos chamados Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEP, dos quais três receberam recurso do PROEP e ainda os cursos da área de serviços (20) distribuídos

em estabelecimento localizados em regiões diferenciadas do Estado. Vale destacar que os cursos da área agrícola e de magistério mantiveram-se em atividade pela persistência de seus diretores e/ou docentes, os quais não cederam às medidas autoritárias assentadas nos dispositivos legais e de escassos recursos financeiros no contexto reformista dos anos 1990, do qual o Paraná foi representante. (GARCIA, 2005, p. 160)

A educação profissional nesse estado foi retirada da gestão estatal e repassada a gestão privada, fator responsável pela não expansão da oferta no setor público e que favoreceu políticas que objetivavam a redução do estado na participação em setores estratégicos para o desenvolvimento do país.

O Paraná, no âmbito da sua jurisdição, absorveu a diretriz privatista que culminou em enormes prejuízos a formação para o trabalho de sua juventude e população economicamente ativa, pois a oferta de educação profissional, a partir dos dados apontados pela SEED-PR, sofreu grande redução.

Com a eleição de Roberto Requião ao governo do Paraná para a gestão 2003/2006, a prioridade da política de educação profissional mudou. Inicia-se um diagnóstico para levantar as reais necessidades da oferta com vista à expansão. Considera-se nesse levantamento, tanto as “tendências sócio-econômicas das regiões do estado como as relativas ao provimento de recursos materiais e humanos para o seu funcionamento, visando o planejamento e suprimento das mesmas” (SEED-PR, 2005: 8).

Desta forma, iniciam-se os primeiros procedimentos para recomposição da educação profissional, mas, no entanto, ainda havia entraves a ser vencido e deveriam ser consideradas ainda outras nuances.

O documento elaborado pela SEED-PR intitulado “Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná”, define que a política de expansão passaria a reestruturação do curso na perspectiva de favorecer a formação do

cidadão/aluno/trabalhador, “que precisa ter acesso aos saberes técnicos, tecnológicos e sócio-históricos, requeridos pela contemporaneidade, para o que contribuiu a revogação do Decreto 2.208/97 e a promulgação do Decreto 5154/04, embora não em sua totalidade” (Op. Cit.).

Todos esses fatores permitiram que a SEED-PR pensasse novas políticas para o setor, foi nesse sentido que se concebeu a necessidade de se promover a:

articulação entre as diferentes dimensões necessárias à formação profissional do cidadão/aluno, na perspectiva da oferta pública da educação profissional técnica de nível médio, a qual enfatiza o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, como princípios fundantes da organização curricular integrada ao ensino médio (Op. Cit.).

Captam-se assim, os conceitos chaves que nortearam a concepção educacional que institui o ensino médio integrado no Paraná, tendo como mote integrar o trabalho, a cultura e a ciência em um só pilar no contexto do ensino médio. O que diferencia esse estado em relação aos outros é o seu pioneirismo em abrir o debate à outra perspectiva de ensino médio fora dos marcos do que vinha sendo feito nesse nível de ensino.

A SEED-PR promoveu vários encontros nos anos de 2003 e 2004, para delinear os fundamentos e princípios curriculares que norteariam a sua política educacional. O estado teve foco privilegiado nos debates proferidos por pesquisadores da área trabalho-educação, tais como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Lucília Machado entre outros, no sentido de contribuir com suas idéias para subsidiar o procedimento de implantação e consolidação da experiência pioneira de integração curricular.

Garcia (2005) aponta que a questão curricular ganhou relevo a partir de vários seminários e reuniões realizadas pela SEED-PR. Indica a autora, que buscou construir uma proposta de organização curricular que fosse para além dos marcos da educação profissional como complementar ao ensino médio. Tal posicionamento foi assumido no âmbito da SEED-

PR e fez parte de toda concepção do ensino médio integrado do estado do Paraná

Com efeito, a concepção teórica que norteia a política educacional no estado em termo de educação profissional se fundamenta da seguinte maneira:

Com o domínio da teoria sobre a complexa temática da relação entre trabalho e educação, articulada à vivência do processo histórico da política e dos princípios de organização curricular da educação profissional, os docentes participantes dos encontros acima referidos, expuseram com a devida pertinência, o sentido e o significado de uma proposta de organização curricular que, pretende-se, venha ser integrada ao ensino médio desde a sua concepção, conforme demonstram os seus pressupostos teóricos. (SEED, 2005: 9)

A definição do que a SEED-PR entende por relação trabalho-educação é a necessidade apontada de organizar os princípios curriculares de integração do ensino médio, algo que já vinha sendo debatido e assumido internamente pelo Departamento de Educação Profissional, e ganhou força a partir da elaboração das novas proposta curriculares, sistematizadas em 2003 e 2004.

A construção das propostas de integração curricular foi elaborada com a participação dos professores, diretores, coordenadores dos NRE's (Núcleos Regionais de Educação), sob coordenação do DEP e encaminhadas ao conselho Estadual de Educação e aprovadas em dezembro de 2003 pelo Parecer 1.095, que analisa favoravelmente as propostas curriculares dos cursos de ensino médio integrado para ser implementada em diversas regiões do estado do Paraná, possibilitando implantação de cursos integrados, demarcando o pioneirismo nesse campo do ensino médio a partir de 2004.

Dessa forma, se constituíram em 15 (quinze) estabelecimentos que ofertam cursos do setor primário - área agropecuária/florestal; em 5 (cinco) que ofertam cursos do setor secundário - área eletromecânica/química; em 6(seis) que ofertam cursos do setor terciário - área de comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente - e nos

45 (quarenta e cinco) estabelecimentos que ofertavam cursos na modalidade normal em nível médio para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este último estabelecimento, segundo dados constantes nos documentos da SEED-PR, anteriormente, era apenas 14 (quatorze) (Op. Cit).

Nesse sentido, no âmbito operacional do Ensino médio integrado ou currículo integrado, como é também denominado pelos órgãos responsáveis pela organização da educação profissional no estado, foi definido que o curso teria duração de quatro anos e sem saídas intermediárias¹¹.

Garcia (2006, p. 6) aponta que com a reestruturação dos cursos que existiam na forma subsequente modificado para a forma semestral e não mais modular, mesmo com grande envolvimento por parte dos docentes, “percebemos em muitos colégios a não compreensão da integração pelo conjunto dos professores, seja do conhecimento básico e do conhecimento aplicado”.

No entanto, para Garcia (2006, p 6) um dos grandes desafios a ser vencido na implementação da organização curricular integrada é fazer com que seja compreendido de forma aprofundada pelos operadores do processo o seu significado. Aborda a autora, que “percebemos muito mais a junção/articulação dos conhecimentos/conteúdos que compõe a proposta curricular, o passo a ser dado é passar da junção/articulação para a integração”.

A SEED-PR através do DEP, em seu documento norteador, aponta que sua concepção entende o trabalho como princípio educativo no sentido da politecnicidade ou educação tecnológica, cujo sustentáculo baseia-se nos conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

O trabalho, a partir de como é exposto no documento, é compreendido como

¹¹ O aluno ao ingressar no ensino médio integrado não poderia sair desse currículo e ingressar no ensino médio normal, pois a SEED-PR (2005) entende que esse currículo se diferencia do ensino médio normal devido à integração com a educação profissional, além de que, os quatro anos de curso visavam garantir o itinerário formativo dos alunos do referido curso. Garcia (2006) aponta que a questão do tempo do curso representou dificuldades para que a comunidade compreendesse que o ensino médio integrado não tem saída intermediária no 3º ano, essa posição foi e é fundamental para que não haja desistência durante o prosseguimento do curso.

unificador da educação como prática social; a ciência como aquela que disponibiliza os conhecimentos produzidos, legitimados socialmente, fundamentando a técnica e a tecnologia; a cultura como categoria que sintetiza as diferentes formas de criação existentes na sociedade, através de seus símbolos, representações e significados (SEED-PR, 2005).

A SEED-PR explicita a decisão de implantar os cursos com organização curricular integrada em nível médio foi parte da discussão que se travou no estado a partir do acompanhamento da discussão pela revogação do Decreto 2.208/97.

Nesse contexto, diversas minutas foram constituídas e divulgadas no período que antecedeu a promulgação do Decreto 5.154/04, tendo como suporte a possibilidade já prevista na própria LDB e estimulada em sua implementação, no caso do Paraná, pela SETEC/MEC. Posteriormente, com a promulgação do Decreto 5.154/04, só veio dar legalidade a política de integração curricular em nível médio já implantado na rede estadual com amparo legal da legislação federal.

Para Garcia (2006) mesmo com a revogação do Decreto 2.208/97, ainda há resquício de permanência da concepção fragmentária de currículo remanescente dessa legislação¹², além do que é necessário promover rupturas no interior da escola, no conjunto dos professores. Portanto, fica demonstrado o quanto ainda se precisa avançar nos marcos de uma sedimentação do entendimento ampliado de implementação do ensino médio integrado enquanto política educacional.

Cêa (2006) analisa os parâmetros de distribuição dos cursos de ensino médio integrado no estado do Paraná no que tange as diversas áreas de formação para o trabalho. Para essa autora há uma excessiva oferta do curso com ênfase voltada à formação de professores na modalidade integrada, superando as demais áreas de formação para o trabalho, contradizendo inclusive, o discurso da SEED-PR de que os cursos integrados instituídos terão que atender “a

¹² Como é o caso do Parecer nº. 39/05 do CNE que reduz a política de integração a uma simples adaptação as Diretrizes da Educação Profissional oriunda do Decreto 2.208/97.

política de desenvolvimento sócio-econômico do estado e a vocação econômica das regiões” (SEED-PR, 2005, p. 6).

Outros dados levantados por Cêa (2006) indicam que a oferta de ensino médio ocorre somente em 1.139 escolas, sendo que, deste universo, somente a oferta do ensino médio integrado e/ou subsequente ocorre em 215 estabelecimentos escolares, abrangendo 125 municípios, num total de 405 cursos, entre integrados e subsequentes.

Segundo a autora, em 924 estabelecimentos de ensino apenas se oferece o ensino médio geral. Dos 399 municípios do estado, em 274 municípios ainda não é ofertado o ensino médio de forma integrada, ou seja, a maioria dos jovens paranaenses ainda está longe dessa possibilidade de ensino médio.

Mesmo com a defasagem de abrangência do ensino médio integrado, este supera em 51% em relação à opção subsequente que passa a ocupar 49% da oferta, ou seja, em menos de dois anos após a implantação, o ensino médio integrado passa a representar a maioria das matrículas na educação profissional (CÊA, 2006).

As lacunas de cobertura do ensino médio integrado no Paraná, evidenciadas por Cêa, se constituem em um aspecto importante no que se relaciona a abrangência da proposta no estado. Para a autora, essa política educacional não representa ainda a maior parte da oferta de curso que objetive formação para o trabalho.

Nesse contexto, fica claro, o quanto se precisa avançar na implementação de curso integrado num estado que é pioneiro nesse tipo de oferta de ensino médio, tendo dificuldades que são inerentes a essa experiência, que tanto podem ser de ordem política ou de definição de prioridade em sua implementação massiva.

Outro aspecto da implementação que é necessário verificar e que é especificamente relevante para o nosso trabalho é de como a realidade se relaciona com os elementos teóricos

que norteiam o ensino médio integrado no Paraná. Garcia (2005) explicita esse aspecto com bastante propriedade a partir de sua experiência como Chefe do DEP e doutoranda em educação, cuja pesquisa também versa sobre o ensino médio integrado. Ela tece as seguintes considerações acerca do pensamento da SEED-PR:

(...) todas as ações coordenadas pela SEED sempre primaram por afastar-se do ativismo vazio, enfatizando o seu direcionamento pela ênfase nos fundamentos teóricos, para que todos os envolvidos ampliassem a compreensão das principais categorias e conceitos que são inerentes à complexa díade Trabalho e Educação, mormente no contexto atual de produção flexível e de profundas mudanças na organização e nas relações de trabalho, considerando a discutível influência do processo de globalização na educação brasileira e particularmente, no movimento de Reforma da Educação Profissional. (GARCIA, 2005, p. 163)

Evidencia-se que a concepção de ensino médio integrado no Paraná não foge as considerações já abordadas no âmbito deste trabalho, pois apresenta todos os pressupostos teóricos que são fundamentais a uma visão que busca ir para além da divisão entre trabalho e educação, mas que pressupõe a integração das duas.

Nesse sentido, no âmbito da relação trabalho-educação, há uma sintonia do que vem sendo discutido nos estudos conhecidos sobre ensino médio integrado, com o eixo norteador do ensino médio no Paraná.

O resgate da experiência do Paraná, em seus grandes traços cumpriu o objetivo de delinear os rumos da implementação do ensino médio integrado naquele Estado, teve o objetivo lançar luzes sobre o nosso trabalho.

CAPÍTULO 3 – O PERCURSO TÉCNICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As mudanças que se processam na atual base técnica - científica e sua influência na formação para o trabalho, sempre me instigaram quando atuei como diretor de uma escola técnica de formação profissional.

Esse contexto possibilitou as primeiras reflexões que me levaram à definição do foco desse trabalho. Assim, o objetivo da pesquisa constitui-se analisar a implementação do ensino médio integrado no Distrito Federal na perspectiva da proposta norteadora.

As mudanças na legislação da educação profissional, a exemplo da edição do Decreto 5.154/04, promoveram uma alteração importante nos rumos da educação profissional. A instituição do ensino médio integrado traz no seu bojo um ideário que tem repercussão direta nas orientações da formação educacional dos filhos da classe trabalhadora.

Identificar o nível de conhecimento dos gestores e dos professores da SEDF (Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal) no que se refere à concepção norteadora do ensino médio integrado torna-se necessário para compreensão dessa política, é um dos elementos deste processo de construção de conhecimento que busca responder aos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, optamos pela pesquisa qualitativa, pois esta permite compreender o dinamismo interno das situações geralmente inacessíveis ao observador externo (Ludke & André, 1986). Entretanto, esta pesquisa não tem a intenção de confirmar ou informar hipóteses; o processo de construção será desenvolvido à medida que os dados forem apresentados com base em informação inter-relacionada e explorados seus aspectos contraditórios a partir do processo dialético.

Como aborda Kosik (1995, p. 39) “a dialética não é o método da redução: é o método

da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem”. Nesse sentido, pretende-se clarificar que a pesquisa terá um viés dialético de compreensão da realidade para desvelarmos o objeto desta pesquisa.

Ao mesmo tempo, buscaremos olhar o objeto sob um prisma de totalidade que, por sua vez, se constitui em abordar a realidade do objeto “como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode ser racionalmente compreendido” (Op. Cit., p. 44).

Diante da escolha teórico-metodológica, devido à especificidade do estudo, a pesquisa de natureza qualitativa apresenta melhor adequação à forma de colher, a partir de dados descritivos, elementos que possibilitem o processo de imersão no objeto, compreendendo no âmbito das políticas educacionais a integração do ensino médio a educação profissional na perspectiva dos gestores e professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A pesquisa qualitativa adequa-se na especificidade desse trabalho que terá o caráter exploratório e não amostral. Além do mais, “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento” (LÜDKE & ANDRÉ, 1989, p. 11). Portanto, a imersão e o conhecimento da natureza do objeto, o conhecimento e o contato com o mesmo, proporcionam ao pesquisador um cenário propício para desenvolver esse tipo de pesquisa.

3.1. Procedimentos para a coleta de dados

O campo de pesquisa delimitou-se a SEDF (Secretaria de Educação do Distrito Federal), a DRE (Diretoria Regional de Ensino) do Gama, ao CEMI (Centro de Ensino Médio

Integrado) que é a escola piloto dessa experiência no Distrito Federal.

No CEMI foram entrevistados os gestores e professores. Estes se constituem em atores importantes nessa pesquisa, pois se supõe que estes detenham conhecimentos acerca da política de ensino médio integrado no âmbito da SEDF.

Optou-se por entrevistar os gestores por estes serem responsáveis pela implementação e os professores por atuarem tanto no âmbito do planejamento quanto no processo de execução dessa política na escola.

Escolhemos para entrevistar dois (02) gestores da direção central da SEDF. Um que trabalhou no processo de implementação inicial e outro que atuava coordenando o processo de implementação.

Na Diretoria Regional de Ensino do Gama também foi entrevistado um (01) gestor que participou no processo de estruturação do currículo do ensino médio integrado.

No CEMI foi entrevistada a diretora da escola (1) compondo o quadro geral de quatro (4) gestores entrevistados. Sua participação é de grande importância no processo de pesquisa por ter participado desde o processo de montagem até o funcionamento do CEMI.

Além dos gestores, os professores são de grande importância no processo de coleta de dados. Foram entrevistados três (03) que se dispuseram a conceder entrevista. Portanto, totalizando sete (7) sujeitos entrevistados no processo de coleta de dados.

Vale ressaltar, que a coleta de dados documentais e o primeiro contato com os informantes ocorreram desde o início da pesquisa quando foram levantados os elementos iniciais que deram suporte a todo o percurso no campo de pesquisa.

Primeiramente houve o processo de abordagem dos gestores centrais e, posteriormente, solicitados a conceder a entrevista. Objetivamos dessa forma, obter informações acerca de todo o processo de implementação e elaboração do projeto de ensino

médio integrado no Distrito Federal.

A primeira gestora entrevistada foi a que trabalhou, desde o início, o processo de implementação dessa política educacional no âmbito de coordenação central da SEDF.

A segunda entrevista foi feita com gestora que coordenava o ensino médio integrado até o período em que ocorreu a entrevista. Sua função consistia em coordenar em nível central todo o processo de implementação do ensino médio integrado, especificamente no âmbito da escola piloto, e fazer a interlocução com MEC em relação aos recursos necessários a estruturação da política no DF.

Em relação à DRE e ao CEMI foi necessário pouco mais de um mês para obter a autorização da SEDF para fazer as entrevistas nesses locais, o que atrasou o cronograma de pesquisa.

Escolhemos para entrevista um sujeito na DRE do Gama por ser uma instância intermediária de gestão e onde se localiza a escola piloto, dessa forma, entrevistamos a gestora que participou do processo de implementação do EMI.

Entretanto, nas oportunidades em que estive no local para fazer os primeiros contatos para agendar entrevista com a Diretora da DRE do Gama e através de ligações telefônicas não obtive êxito, tornando-se somente possível entrevistar a Chefe do NCP (Núcleo de Coordenação Pedagógica) que se colocou inteiramente a disposição da pesquisa.

Os professores, embora tenham colocado suas agendas à disposição do pesquisador, ainda assim foi bastante complexo esse processo. Foi necessário voltar várias vezes ao CEMI para um primeiro contato com professores e ver disponibilidade para participar da pesquisa. Mesmo assim, as entrevistas nem sempre ocorreram nos dias previamente marcados e às vezes foram adiados até por uma semana após o contato inicial. Dessa forma, foi possível entrevistar apenas três professores.

No entanto, de acordo com o quadro cronológico começou-se o procedimento de pesquisa de campo com vista a operacionalizar os primeiros contatos para a entrevista como indicamos abaixo:

Cronologia das entrevistas		
Agosto	Setembro	Outubro
02/08/06 – Entrevista com o primeiro Gestor Central 1.	13/09/06 - Entrevista Gestor da DRE.	05/10/06 - Entrevista com o segundo professor.
08/08/06 – Entrevista com o segundo Gestor Central 2	22/09/06 – Entrevista Diretora do CEMI.	06/10/06 – Entrevista com o terceiro professor 3.
	28/09/06 – Entrevista com o primeiro 1	

3.1.1. A coleta de dados

A definição de bons instrumentos de coleta de dados deve ser uma característica importante de uma pesquisa, “a multidimensionalidade de instrumentos, ou seja, a grande variedade de procedimentos e instrumentos” (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 163) é característica na pesquisa qualitativa.

Os instrumentos de coleta selecionados pelo pesquisador são sujeitos a uma multiplicidade de usos dentro do processo investigativo e não se limita às primeiras expressões do sujeito pesquisado diante dele (GONZÁLEZ REY, 2002). Os instrumentos de coleta de dados devem ser dinâmicos e buscar abarcar a totalidade das nuances que estão no interior do objeto de pesquisa.

Nesse contexto, o instrumento de pesquisa deve deixar de ser uma fonte de dados válidos, “para converter-se em fonte de informação sobre o estudado; informação que só adquirirá sentido dentro do conjunto das informações produzidas pelo sujeito estudado” (Op. Cit., p. 79).

O instrumento principal de coleta de dados dessa pesquisa foi a entrevista, pois como

indica Alves-Mazzotti (2004), por sua natureza interativa permite tratar de temas complexos que dificilmente seriam clarificados através de outros instrumentos com a profundidade que esse trabalho requer. É característico na pesquisa qualitativa que as entrevistas sejam desenvolvidas de forma pouco estruturada, “sem fraseamento ou ordem estabelecida, distinguindo-as pelo grau de controle exercido pelo entrevistador sobre o diálogo” (Op. Cit., p. 168).

Contudo, definimos que não utilizaríamos entrevista estruturada devido ao seu excessivo formalismo e que, por sua vez, aproxima-a de um questionário que não vai além de perguntas objetivas e que remetem a uma quantificação de elementos respondidos pelos entrevistados.

A entrevista não estruturada dificulta o grau de controle para os pesquisadores menos experientes, pois os diálogos com os sujeitos podem ser conduzidos a um viés que possam ter pouca interrelação com o objeto. Entretanto, a entrevista semi-estruturada nos permite ter um diálogo mais aberto e flexível com os sujeitos da pesquisa. Além do mais, não há uma imposição rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que detém e no fundo constitui-se na verdadeira razão da entrevista (LÜDKE & ANDRÉ, 1989).

Por outro lado, utilizamos também de procedimentos de análise documental como suporte ao instrumento principal. Para tanto, fizemos incursões a SEDF em busca de fontes documentais oficiais que podem eventualmente acrescentar aspectos importantes para a pesquisa, além de participação em eventos científicos onde estivessem sendo discutidas temáticas relativas ao objeto em análise.

3.1.2. Procedimentos de entrevista no campo de pesquisa

Desenvolvemos essa etapa da pesquisa entre os meses de agosto a outubro de 2006. Feitos os primeiros contatos, iniciamos o processo de entrevista na Secretaria de Educação do Distrito Federal com os gestores centrais do ensino médio integrado, na GRE do Gama contactou-se um gestor que detivesse informações sobre o ensino médio integrado. Na escola contactamos a diretor do Centro de Ensino Médio Integrado do Gama. Além desses, fizemos entrevista com os professores que trabalham com o ensino médio integrado na respectiva escola.

Logo no primeiro contato com os sujeitos da pesquisa foram explicados os propósitos que rege o trabalho, os termos de divulgação e a maneira como seriam utilizadas as informações obtidas com a aplicação do instrumento de coleta de dados. Ainda neste primeiro contato, foram marcadas a data e o local onde seria feita a entrevista semi-estruturada.

No início do processo da operacionalização das entrevistas é lido um termo no qual o pesquisador informa aos sujeitos detalhes do processo de utilização e divulgação para que assim o entrevistado possa se manifestar contra ou a favor. Entende-se por favorável a concordância em conceder a entrevista de acordo com o termo de utilização lido pelo pesquisador.

Na entrevista semi-estruturada é imprescindível termos um roteiro básico para ser utilizado em perguntas que são fundamentais e que não podem se deixadas de ser feitas, mas a dinâmica da entrevista demonstra que as questões que emergem no processo de entrevista acabam extrapolando e necessitando de aprofundamento nas inquirições do pesquisador aos sujeitos da pesquisa.

A busca na adequação da agenda dos entrevistados é uma das partes mais complexas, pois pode ser no mesmo dia ou duas semanas do contato. Há uma situação em que

entrevistamos o consultor do ensino médio integrado num táxi no percurso de ida ao aeroporto e fechado a entrevista no portão de embarque. Nesse sentido, o contato com os sujeitos da pesquisa é recheado de paciência e compreensão por parte do pesquisador e do entrevistado. O pesquisador deve se dispor a entrevistar até em condições inusitadas, mas que possibilitem tranquilidade e concentração por parte do sujeito entrevistado.

Deixou-se claro a questão do tempo da entrevista ao entrevistado. Por ser uma entrevista semi-estruturada a dinâmica do tempo poderia ser breve ou relativamente longa, mas essa questão só era evocada quando perguntada pelo sujeito da pesquisa, pois buscamos reduzir o máximo de ansiedade para o término da entrevista e assim não perdemos nuances importantes que poderiam ser produzidas pelos entrevistados e fundamentais para o processo analítico. Além do mais, houveram vários cancelamentos solicitados pelos sujeitos, necessitando assim, ter que remarcar a entrevista de acordo com a disponibilidade do entrevistado.

O campo de pesquisa apresentou essas características informadas o que requereu flexibilidade nas agendas e nas condições impostas pelos sujeitos para que houvesse a entrevista, pois o pesquisador conta com os sujeitos para produzir o instrumento para o processo de análise.

3.1.3. Procedimentos da coleta de dados através de fontes documentais

Os instrumentos escritos não são fontes mais legítimas que outras fontes de informação, mas possui o mesmo status. Além do mais, permite a descentralização da intencionalidade do sujeito na produção de informação, facilitam o contato com novas zonas de experiência e estimulam a aparição de reflexões e emoções que, por sua vez, conduzem a

novos níveis de produção de informação (GONZÁLEZ REY, 2002).

Nesse sentido, procedeu-se a contatos com informantes da SEDF e no MEC (Ministério da Educação) para ter acesso a dados documentais. Ao mesmo tempo e ao longo da pesquisa, esclareceremos aos informantes e sujeitos da pesquisa os objetivos, a forma como seriam feitos os registros e divulgados no trabalho.

Buscamos a partir da participação em reuniões e conferência promovidos pelo MEC colher informações documentais do que vinha sendo discutido sobre o ensino médio integrado. Desta forma, participamos dos seguintes eventos: 2ª Reunião Nacional: Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Técnica de Nível Médio promovida pela SETEC e SEB realizada em 09 de dezembro de 2005; Reunião com os Coordenadores Estaduais do Ensino Médio realizada pela SEB em 18 de abril de 2006 e a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.

Fez-se contato com a coordenadora do DEP (Departamento de Educação Profissional) do Estado do Paraná para conseguiu-se levantar documentos sobre a implementação do ensino médio integrado nessa unidade da federação, os documentos oficiais foram os seguintes: Parecer 1.093/03 Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE-PR e o documento norteador da SEED-PR intitulado “Fundamentos políticos e pedagógicos da educação profissional do Paraná”.

A partir dos contatos feitos na SEDF, levantaram-se os seguintes documentos: Memória do ensino médio integrado, Nota técnica do CEDF (Considerações à proposta do MEC de regulamentação do Ensino Médio) de 14 de outubro de 2003, Nota técnica da CEDF (Considerações à proposta do MEC de regulamentação da Educação Profissional integrada com o Ensino Médio) de 4 de novembro de 2003, Plano de curso do EMI, Projeto pedagógico, plano estratégico do governo do Distrito Federal, Parecer 277/2005 – CEEDF,

Portaria 94/2006 - SEDF

Os documentos levantados na SEDF foram fundamentais para a construção de um rol de referências analíticas que indicaram os passos da construção da política de ensino médio integrado nesta unidade da federação. Eles iluminaram os caminhos a percorrer, subsidiaram as perguntas feitas nas entrevistas semi-estruturadas e ofereceram condições de novos aprofundamentos tanto nas fontes documentais quanto no referencial teórico.

3.2. Procedimentos para análise dos dados:

A relação trabalho-educação se dá na realidade concreta e faz parte de uma totalidade. Tal realidade se expressa num processo de mediação que se constitui na formação para o trabalho. A concepção de trabalho-educação é o fio condutor e peça chave no processo analítico dessa pesquisa. A análise dos dados parte de uma concepção dialética, percebendo a realidade no âmbito de uma totalidade concreta, como forma de entender essa mesma realidade e iluminar as nuances que estão subjacentes ao objeto.

Para Pinto (1979) o processo de pesquisa e a interpretação da realidade podem acontecer em momentos distintos. É um processo em que a matéria se evidencia em um sistema vivo em evolução, é um terreno propício para “assentar nossas análises e indagações, e de onde igualmente brotarão as idéias gerais, as categorias lógicas, nos permitirão abordar o problema gnosiológico e resolvê-lo racionalmente” (Op. Cit., p. 14)

Dessa forma, optamos pela análise de conteúdo como via do processamento das informações colhida no campo de pesquisa. Lüdke & André (1989, p. 45) argumentam que “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, [...] as transcrições das entrevistas, as análises dos documentos e as demais

informações”. Nesse tipo de investigação, o pesquisador se constitui num próprio instrumento de pesquisa, pois ele deve ter segurança da adequação dos instrumentos e como irá ser sua forma de abordagem no campo.

Conceitualmente, é importante desvelarmos o que é análise e o que é conteúdo, assim, visualizarmos melhor a metodologia empregada nesta pesquisa. Para Lefebvre (1995, p. 117) “a análise se esforça por penetrar no objeto. Oposta a toda contemplação passiva, ela não respeita esse objeto”. Evidencia-se, de acordo com este autor, a maneira que se deve conceber a análise de conteúdo e metodologicamente colocá-la no âmbito do movimento que se desencadeia na penetração do objeto.

A análise para Lefebvre (1995) tem um sentido prático e prolongado no processo de pesquisa, no desvelar do objeto. Tal como na análise de conteúdo conduzida por outras abordagens teóricas¹³, esse autor deixa claro, a partir de um viés dialético como se pode penetrar nos objetos e compreender suas relações internas caracterizando-as da seguinte forma: “os seres, o concreto, apresentam-se fechados – relativamente – diante de nós, pois cada ser é um todo e o mundo é um todo. Mas esses seres são absolutamente fechados, inacessíveis. A análise penetra neles, vinda de fora: ela os quebra, ou real ou idealmente” (Op. Cit.)

Ainda, a partir da concepção de Lefebvre (1995, p. 117-118), pode-se compreender a análise de forma figurativa e bastante criativa quando diz que “analisar uma noz é quebrá-la (Engels); e, reciprocidade, quem quebra uma noz para comê-la inicia a sua análise”. Nesse contexto, se compreende o processo de análise de conteúdo como o processo de quebra das portas fechadas do conteúdo que supostamente estariam inacessíveis ao pesquisador. Outro aspecto importante, do processo de análise, é que “jamais será exaustiva; pois o concreto é bem mais complexo do que supunha Descartes” (Op. Cit.)

¹³ A abordagem conduzida por Lefebvre nos permite fazer intercalação com viés de análise de conteúdo de natureza não dialética, como é o caso de Bardin (2004).

Outro aspecto conceitual apontado pelo autor é também em relação ao conteúdo. Para ele, “o conteúdo” (verdade relativa) da abstração aparentemente mais “abstrata” (op. Cit., p. 113) pode revelar-se como sendo o mais profundo¹⁴. O conteúdo é o elemento mais concreto no processo analítico, é aquele que vai revelar os elementos essenciais que estão no interior do objeto em análise.

Um aspecto bastante importante abordado por Lefebvre pode-se encontrar no trabalho de Kosik (2002, p. 18) onde o conceito e abstração no âmbito do objeto podem ser revelados no processo analítico dialético da seguinte forma:

O conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer sua estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa.

A concepção dialética se apresenta como método de compreensão da coisa e o processo de abstração exprime a coisa como ela é nos seus aspectos gerais em sua totalidade. Ao analisar o objeto de fora para dentro tenta-se abstrair o conteúdo através de um processo analítico de decomposição do todo.

Kosik (2002) indica elementos importantes para o processo de análise dos dados levantados na pesquisa e ao mesmo tempo recomenda como tratá-los, os cuidados que se deve tomar nos aspectos teórico metodológicos da pesquisa:

O impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é essencial e no que é secundário, vem sempre acompanhado de uma igualmente espontânea percepção do todo, na qual e da qual são isolados alguns aspectos. (Op. Cit., p. 19)

¹⁴ O autor aponta como exemplo de abstração a categoria econômica do “valor” desenvolvida por Marx em “O capital”, diz Lefebvre (1995: 113) que “apesar de sua extrema abstração aparente, revela-se profundamente concreta”.

Os aspectos apontados por Kosik remetem aos aspectos de análise dos objetos. Por outro lado, não são dicotômicos, por pertencer ao mesmo universo constituinte de uma realidade concreta, a práxis, nesse contexto, materializa-se como integrante de um conjunto de operações estratégicas que ajudam o pesquisador a fazer análise. Por outro lado, esse autor não esgota o seu cabedal de indicação que pode ser consideradas no processo de análise do objeto de pesquisa:

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com sua simples e também abstratas representações, tem que destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível. O movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. O que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta. (OP. Cit., p. 20)

Ao conhecer a realidade do objeto, o pesquisador está livre para fazer a imersão nas nuances que configuram o objeto, buscando desvelar ou separar as características pseudoconcreto (representações) do objeto estudado e fazer emergir os elementos concretos ou essências. A destruição da pseudoconcreticidade é a busca pelo mundo real, é fazer com que o movimento visível do objeto fique evidenciado no processo analítico.

Como indica González Rey (2002, p. 143) “a análise de conteúdo representa um momento analítico no processamento da informação e nesse sentido se interpõe no curso fluído dos processos de construção teórica do pesquisador”. A construção teórico-metodológica que acompanhará todo o processo de pesquisa será fundamental para o resultado da qualidade da informação produzida.

A definição dos passos que antecedem ao processo analítico é o próprio processo de imersão no conteúdo do material colhido em campo às entrevistas semi-estruturadas feitas

com gestores e professores em que buscamos captar a percepção dos sujeitos.

Para Bardin (2004, p. 26) a análise de conteúdo constitui-se em um método empírico que depende da fala “a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. Diante disso, o objetivo da análise é captar nas falas dos sujeitos pesquisados conteúdos relacionados ao objetivo da pesquisa.

Complementado conceitualmente o referencial de análise, Bardin (2004, p. 27) indica que a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Entende-se, dessa forma, que esse método vem imbuído de um leque de apetrechos que pode se constituir numa disparidade de formas e adaptáveis a vários tipos de comunicações”.

Um aspecto importante na pesquisa qualitativa constitui-se na organização e compreensão dos dados em que serão produzidas as informações. Colhido o material de pesquisa, inicia-se um “processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda investigação” Alves-Mazzotti (2004, p. 170).

Ao mesmo tempo, no processo continuado de imersão no objeto, identificaremos as dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, trazendo à tona os conteúdos significativos para o processo de análise dos dados relativos ao objeto de pesquisa.

Nesse contexto, encontra-se em Bardin (2004, p. 26) um caminho claro a percorrer, pois segundo o autor:

Os analistas já orientados à partida para a problemática teórica poderão, no decorrer da investigação, “inventar” novos instrumentos susceptíveis, por sua vez, de fornecer novas interpretações. Isto explica que, quando destes procedimentos de “leituras sistemáticas” – mas não ainda sistematizadas – há muitas vezes uma passagem incessante do corpo teórico (hipóteses, resultados), que se enriquece ou se transforma progressivamente, para as técnicas que se aperfeiçoam pouco a pouco (lista de categorias, grelhas de análise, matrizes, modelos).

A elaboração de categorias de análise e construção da grelha ou quadro de análise se definiu ao longo do processo da pesquisa, eles emergiram no desenvolvimento da mediação das nuances fundamentais que caracterizam a essência do objeto. Os dados foram aglutinados, produzindo-se as informações de interesse científico que contribuirão no processo de construção do conhecimento acerca do ensino médio integrado.

Os procedimentos analíticos no *corpus*¹⁵ iniciaram-se através de passos que seguem uma cronologia (BARDIN, 2004) que se constitui em pré-análise das entrevistas; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Tais procedimentos, típicos de análises de conteúdo fazem parte do conjunto de procedimentos que objetivam organizar a análise.

Ao iniciar o processo analítico que irá apresentar a percepção dos sujeitos da pesquisa, constitui-se importante explicitar a maneira como foi feito tal procedimento.

Inicialmente, após pré-análise, submetemos o *corpus* das entrevistas ao critério da exaustividade. Isto consiste em juntar todos os elementos que possam dar resposta aos objetivos da pesquisa. Em seguida, submetemos o material analisado (entrevistas) ao critério da homogeneidade, que consiste fazer a análise no material obtido através de técnica similar por indivíduo semelhante para obter resultados globais ou comparar entre si resultados individuais (BARDIN, 2004), no caso em questão, a percepção dos diversos sujeitos de pesquisa.

Por último, ainda nos fundamentando em Bardin, foi aplicada a regra da pertinência, esta tem a função de verificar se o material contido no corpus corresponde aos objetivos da pesquisa.

Os quadros de análise ou grelhas objetivam fazer a relação entre as categorias construídas no processo de pesquisa com a percepção dos sujeitos. Tal relação nos permite

¹⁵ O corpus segundo Bardin (2004) é o conjunto de documentos (entrevistas etc) que são utilizados para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

analisar a percepção de cada sujeito, comparar globalmente as percepções e visualizar analiticamente como cada percepção individual interage com o conjunto de categorias analíticas construídas.

Classificamos cada sujeito com a letra “S” seguida de um número indicativo para cada sujeito entrevistado cujo critério de ordem de numeração foi o critério temporalidade (BARDIN, 2004), ou seja, cada sujeito foi ordenado na seqüência que foi entrevistado. Os sujeitos que desenvolvem função gestora são classificados por S1; S2; S3; S4 e os que pertencem ao rol de professores entrevistados são classificados por S5; S6 e S7, respectivamente.

3.2.1. Categorias analíticas

Considerando o processo constitutivo da análise, utilizamos como macrocategoria a concepção e implementação da proposta de ensino médio integrado no Distrito Federal enquanto uma totalidade. Em seguida, para possibilitar a compreensão dessa totalidade utilizaremos as subcategorias - decisões para o processo de implementação; condições para implementação; apropriação pelos gestores e professores dos fundamentos teóricos da proposta e a perspectiva de mudança na política educacional

Desse modo, o procedimento metodológico utilizado para evidenciar o conhecimento dos atores em relação às categorias a priori formuladas foi analisado em quadros analíticos intitulados - motivos para implementação, escolha do curso, participação dos sujeitos na elaboração do projeto pedagógico e currículo, conhecimento da concepção teórica do EMI, discussão acerca da politecnicidade no EMI, formação para o trabalho, modelo de integração, diálogo entre as disciplinas e mudança na política educacional

Essas categorias analisadas nesses quadros possibilitaram desvelar a macro categoria e

suas subcategorias através de partes menores que compõem a totalidade em que se insere o objetivo da pesquisa. A função dos quadros de análises, nesse contexto, é a dissecação das unidades de registro (entrevistas) organizadas em um *corpus* o qual foi analisado seu conteúdo.

Contudo, todo o processo analítico é desenvolvido à luz do referencial teórico deste trabalho. O conteúdo implícito nas comunicações é qualitativamente os elementos essenciais de todo o processo analítico.

O processo de inferência do conteúdo de cada comunicação é desenvolvido através das “variáveis inferidas a partir da inferência ao nível da mensagem” (BARDIN, 2004, p. 109) que se baseiam ou não em indicadores quantitativos.

Diante disso, uma variável de inferência pode manifestar ou pode ser atingida através de índices¹⁶ diferentes ou complementares, como por exemplo, a frequência dos acontecimentos que podem elucidar uma realidade (BARDIN, 2004:106).

Desta forma, a análise das fontes documentais e das entrevistas foi feita de maneira articulada, a fim de se atingir os objetivos gerais e específicos propostos para essa pesquisa.

3.3. Concepção e implementação da proposta de ensino médio integrado no Distrito Federal

Os fundamentos que constituíram a proposta do EMI supõem uma mudança de concepção da relação trabalho-educação, entretanto, ao se efetivar na prática, esta tanto pode materializar-se enquanto práxis, assim como, pode materializar-se sem a referida mudança reificando a proposta norteadora.

Nesse sentido alguns aspectos e categorias foram delineadores para análise dessa

¹⁶ Como indica Bardin (2004:107), a abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequências susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutuoso do que a frequência de aparição.

implementação

3.3.1. As decisões para implementação

A experiência pioneira do Paraná vem sendo apresentado como parâmetro comparativo indicado pela SEB (Secretaria de Educação Básica) para balizar o processo de implementação do ensino médio integrado nas demais unidades da federação na elaboração de suas propostas. O Distrito Federal também foi influenciado pelos elementos advindos da experiência desse estado.

O movimento no âmbito da SEDF que culmina com a implementação do EMI na rede, inicia a partir da consulta feita ao CEDF (Conselho de Educação do Distrito Federal) acerca das duas minutas de decreto encaminhada pelo MEC que objetivam a revogação do Decreto 2.208/97 e a criação da modalidade integrada de ensino médio.

O CEDF, em sua resposta a consulta a SEDF, expressa em sua nota técnica emitida em 14 de outubro de 2003 a necessidade de se estudar a proposta e implantá-la de forma gradativa. Posteriormente, em 4 de outubro de 2003, o CEDF emite uma segunda nota técnica indicando posição favorável a minuta do Decreto 5.154/04 e a abre a perspectiva para a implantação na rede do Distrito Federal

Dessa forma, uma comissão foi criada em 21 de setembro de 2004 para a “avaliar as mudanças geradas pelo Decreto 5.154/04¹⁷” (SEDF, 2006). A referida comissão, a partir da Ordem de Serviço de nº. 42 da SEDF, desenvolveu estudos que possibilitaram implementar o EMI no Distrito Federal.

Nesse contexto, em 20 de dezembro de 2005, o Conselho de Educação do Distrito Federal, através do Parecer nº. 277/2005 autoriza a oferta do Ensino Médio Integrado à

¹⁷ Esse documento, arduamente procurado, não foi encontrado pelas nossas fontes para que pudessemos disponibilizar o seu conteúdo, no entanto, em linhas gerais, o que sabemos é que ele institui a comissão de estudo analisar o Decreto nº. 5.154/04.

Educação Profissional Técnica com ênfase em informática e aprova a matriz curricular do curso.

Após aprovação no CEDF, em 23 de dezembro de 2005 foi publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº. 242, página nº. 50 a abertura das inscrições para o processo classificatório destinado ao preenchimento de 160 vagas para ingresso no CEMI – Centro de Ensino Médio Integrado, localizado no Gama. Inscreveram-se nesse processo classificatório 513 candidatos.

O motivo que leva a decisão da SEDF a implementar o ensino médio integrado na Região Administrativa do Gama foi de ordem geoestratégica. Essa RA (Região Administrativa) possui uma razoável infra-estrutura. Trata-se de uma área propícia a instalação de empreendimentos industriais e fica nas proximidades das principais estradas que ligam o país. Representa o 6º lugar em número de habitantes e é o 4º lugar em atividade industrial no DF, ficando atrás somente de Taguatinga, Ceilândia e Guará.

A opção pela Região Administrativa baseou-se também nos aspectos político-econômicos a partir de pesquisa feita pela Associação Comercial e Industrial do Gama – ACIG. Tais dados registram que nessa região existem 3 mil estabelecimentos comerciais e duas indústrias de destaque na economia local, a exemplo da fábrica de bebidas da AMBEV que é responsável pela produção das conhecidas marcas Skol, Brahma e Antártica o outro empreendimento industrial também de grande importância na região é a fábrica de latinhas REXAM (SEDF, 2006)

Segundo o levantamento feito pela SEDF, o comércio e as indústrias locais empregam cerca de trinta mil pessoas direta e indiretamente. Demonstra, dessa forma, a importância que esses setores têm no desenvolvimento local.

Subsidiaram a escolha da SEDF o diagnóstico sobre a região do Gama feita a partir de

estudos da SEPLAN-DF sobre indicadores de projeção populacional das regiões administrativas do DF/2001-2005.

Segundo esses indicadores, baseado em informações socioeconômicas, territoriais e demográficos do Distrito Federal, projetava-se em 2004, que essa região ocupando uma área de 276km², possuía uma densidade populacional de 472 habitantes por Km².

Em relação à perspectiva populacional, possuía 137.276 habitantes, 34.492 domicílios com média de 3,76 moradores, registrando uma população com idade média da população na faixa de 26,9 anos, com renda domiciliar de 7,3 salários mínimos e IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,84, renda per capita de 1,94 salários mínimos e expectativa de vida de 72 anos de idade.

Um outro aspecto importante para SEDF para implementação na região do Gama é a proximidade com a Região Administrativa de Santa Maria, localizada às margens da BR 040 e que sedia vários projetos de desenvolvimento empresarial do DF.

O Pólo JK, embora ainda não consolidado, é considerado pelo SEDF em um importante vetor de absorção de mão-de-obra, pois conta com um conjunto de empresas instaladas voltadas para as atividades industriais e de logística (SEDF, 2005).

A SEDF baseia-se ainda em levantamento de prospecção que indicam que nessa região mais de mil empresas deverão gerar 8, 6 mil empregos. As principais empresas que podem gerar tais resultados é a União Química, cuja atividade industrial objetiva exportar medicamentos para os Estados Unidos; a LATASA que produz diariamente 3,3 milhões de latinhas e a AUDIFAR, empresa de produto farmacêutico que distribui medicamentos para 25 mil laboratórios cadastrados e gerando 142 empregos diretos.

Além desses empreendimentos, o de maior envergadura é o projeto do Parque Digital que visa incentivar a instalação de empresas de tecnologia e comunicação a se instalarem no

Distrito Federal, aproveitando o crescimento desse segmento na região. A perspectiva é de geração de 40 mil empregos.

Então, o GDF (Governo do Distrito Federal) aposta nos empreendimentos industriais e comerciais sediados no Distrito Federal para dar substância às metas do seu plano de desenvolvimento estratégico. A implementação do ensino médio integrado com ênfase em informática no Gama está em consonância com o pensamento de preparar a mão-de-obra necessária à instalação dessas empresas. Desta forma, configuram-se os primeiros delineamentos da formação integrada que o GDF pretende desenvolver será focada no mercado.

Um elemento também que parte desse conjunto de fatores que possibilitaram a definição do local de implementação do EMI pela SEDF, é o fato da RA do Gama constitui-se em uma área que apresenta uma incipiente oferta de instituições de formação profissional privada, por isso demandava por instalação de instituição de formação profissional pública (SEDF, 2006).

Desse modo, a partir dos levantamentos que subsidiam o diagnóstico da proposta pedagógica e do plano de curso indicaram a decisão de implementar do EMI do Distrito Federal, entretanto, na pesquisa de campo, ao analisar a categoria *motivos da implementação*, aponta como os atores participantes da implementação percebem esses motivos:

QUADRO 1	
Sujeito (S)	MOTIVOS DA IMPLEMENTAÇÃO
S1	<ul style="list-style-type: none"> • A gente teve a intencionalidade de implantar o EMI onde não existe oferta de educação profissional pública.
S2	<ul style="list-style-type: none"> • Essa parte eu não peguei, de implementação. • Eu não cheguei a pegar. • Eu cheguei depois que já tinha acontecido. •
S3	<ul style="list-style-type: none"> • Várias reuniões no âmbito da secretaria, junto com o MEC, com o MEC que houve essa vinculação com a secretaria. • Foi lançado na verdade pelo MEC, a secretaria participou e viu como um projeto valido para ser implantado no DF.

S4	<ul style="list-style-type: none"> • Tem uma Lei que determinava que todos os Estados teriam que ter pelo menos uma escola de EMI. • Determinação federal. • Se pensou em várias regionais de ensino pra tá se implantando o EMI.
S5	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acho a necessidade de criar a mão-de-obra, de pessoas especializadas. • Eu não acompanhei porque já veio direto a questão da implementação do Gama. • Porque o Gama é uma das cidades do entorno, das cidades satélites que não tem ensino médio integrado.
S6	<ul style="list-style-type: none"> • A SEDF implementou o curso de EMI especialmente no Gama em função do pólo de desenvolvimento tecnológico. • Preparar essas pessoas para o mercado de trabalho nesse pólo fizeram que eles implementassem o EMI aqui no Gama, o CEMI.
S7	<ul style="list-style-type: none"> • Acredito que seja por uma experiência e um oportunismo oferecido pelo governo federal para espelhar. • Para melhorar a qualidade do ensino. • Voltar o que era no passado, acredito que seja para isso.

Observa-se que a compreensão sobre as motivações para implementação da política de EMI apresenta diferenças em conhecimento tanto da origem da política e a percepção do seu papel. Somente um gestor (S3) apontou que a origem da política advinha do MEC é entendida pela SEDF como uma proposta válida de ser implementada na rede. Por outro lado, o gestor (S1) atribui a implementação da política a necessidade de instalar escola de educação profissional onde não havia.

Os gestores (S2) demonstram desconhecer as motivações da SEDF devido não ter participado do processo de implementação desde o início. Já o sujeito para o (S4) indica que o motivo de implementação é devido a abrogatoriedade de uma lei. Tal afirmação não procede, pois no âmbito da legislação não existe obrigatoriedade do sistema em implementar ensino médio integrado.

Já os professores (S5 e S6) remeteram a implementação do EMI na rede a questão da formação de mão-de-obra, preparar para a empregabilidade com vista também a criação de um pólo tecnológico, ou seja, o EMI interligado ao desenvolvimento do setor produtivo do Gama. Somente o professor (S7) aponta que o EMI é uma política federal e que foi

oportunamente absorvida pelo Governo do Distrito Federal que entendeu como válida para ser implementada na rede.

Evidencia-se, que não há uma compreensão homogênea acerca do *motivo de implementação* por parte dos gestores em seus respectivos níveis de competência em relação a proposta da SEDF.

Em relação ao conhecimento dos motivos por parte dos professores, estes ao mesmo tempo em que indicam elementos contidos no diagnóstico que subsidiaram a decisão de implementação, demonstram desconhecer esses elementos na fundamentação dessa política no Distrito Federal.

Os documentos oficiais (proposta pedagógica e plano de curso) da SEDF indicam que o EMI segue as diretrizes dos planos políticos e econômicos de orientação do GDF (Governo do Distrito Federal), especificamente, no âmbito da gestão 2002/2006. Nesse contexto, a partir do diagnóstico das:

tendências de demandas do mercado local [...] orientar a indicação de cursos que possam atender aos interesses vocacionais do alunado e [...] oportunizar-lhes a necessária capacitação e adequação as necessidade do mercado de trabalho, possibilitar-lhes o desenvolvimento de habilidade técnico profissionais. (SEDF, 2005, p. 10)

Evidencia-se a concepção da secretaria na preparação dos jovens que estão na rede de ensino público do Distrito Federal. A tendência principal no âmbito formativo é o “mercado de trabalho” e “as necessidades desse mercado” orientam-se como mote principal da SEDF, em consonância com o Plano Estratégico do Distrito Federal da gestão 2002/2006 intitulado “Rumo aos 50”.

O referido plano estratégico busca “integrar o Distrito Federal às economias regional e nacional, garantindo o crescimento continuado e a redução das desigualdades territoriais e

sociais” (PLANO ESTRATÉGICO DO GDF, 2001, p. 1) e tendo como objetivo central, nesse contexto, o “caminhar para os 50 anos promovendo o crescimento econômico equilibrado e garantindo a qualidade de vida no Distrito Federal” (Op. Cit.).

Evidencia-se, nesse sentido, a caracterização do pensamento da SEDF, no que se refere à concepção que norteia o projeto de desenvolvimento e o seu pensamento acerca da formação profissional:

São preceitos do Plano de Desenvolvimento Social do Governo do Distrito Federal para o quadriênio 2003-2006, o investimento no capital humano; o crescimento e dinamização das atividades produtivas; a geração de emprego; a indução de bases de produção e consumo de modo a induzir um crescimento econômico sustentável, com vista a contribuir ativamente para a construção da cidadania, promovendo a inserção e a mobilidade social e o respeito e à dignidade da pessoa humana... aspirações de desenvolvimento pleno e integrado do Distrito Federal. (SEDF, 2005: 11)

O Governo do Distrito Federal acredita que com a teoria do capital humano pode atingir o desenvolvimento econômico equânime, “construir ativamente na construção”, “mobilidade social...”, “desenvolvimento pleno e integrado do Distrito Federal” (Op. Cit.).

A teoria do capital humano afeta o projeto do ensino médio integrado do Distrito Federal ao acreditar que a educação por si só tem o poder distributivo, de desenvolvimento econômico e mobilidade social.

Desta forma, Gentili (2005) trás elementos teóricos que coloca no devido lugar essa teoria:

O apelo à empregabilidade e seu uso numa neoteoria do capital humano, cujo conteúdo tem se metamorfoseado com novas condições de acumulação do capitalismo globalizado, permite entender melhor a crise da promessa integradora (Gentili, 2005, p. 53).

O autor ajuda a entender que tal teoria ao dar suporte conceitual à proposta pedagógica

do ensino médio integrado do Distrito Federal redonda em um equívoco, pois ao pressupor que essa política pública de educação possa gerar por si só a empregabilidade, distribuição de renda e mobilidade social se efetive sem levar em conta a variável além das econômicas para promover o desenvolvimento sócio-econômico equânime.

No contexto dos documentos oficiais da SEDF e a partir dos dados levantados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) acerca da educação profissional no período 2002/2003, evidencia-se que aumentou no Brasil a oferta de educação profissional na ordem de 28% e no período 2003/2004 houve um decréscimo da oferta para 13%. (SEDF, 2006).

Ao comparar com os dados do documento elaborado pelo MEC/SEMTEC (2004), intitulado Políticas Públicas para Educação Profissional, observa-se outro aspecto da realidade que tem impacto no Distrito Federal. Consta-se que a rede privada de ensino oferta no nível técnico 43, 6% da oferta contra 56,4% do setor público (Federal, Estadual e Municipal), isto é, a rede privada já representa quase a metade da oferta do nível técnico¹⁸.

A SEDF, a partir dos índices coletados no Distrito Federal, comprova a tendência nacional. A oferta pública correspondeu a 77% em 2001 e 36% das matrículas na educação profissional em 2004 (SEDF, 2006)

Por outro lado, no ensino médio, guardada as proporções, ocorre uma tendência semelhante. Em 2004, a rede de Ensino atendeu 80% dos alunos matriculados nesse nível de ensino, mas que apresentou uma redução entre 1999 e 2004, evidenciando uma diminuição no setor público das matrículas nesse nível de ensino (SEDF, 2006).

Outro aspecto que revela a realidade do ensino médio no Distrito Federal e que tem relação com a questão sócio-econômica dos jovens das escolas públicas, aponta para uma tendência que:

¹⁸ No nível básico a participação do setor privado representa 86,6% e no nível tecnológico 60,9% (MEC/SEMTEC, 2004).

vem ganhando destaque no âmbito do Ensino Médio no Distrito Federal, é o aumento crescente de transferências de alunos para o turno noturno, à medida que avançam as séries do curso. Segundo dados de 2004, dos 96.541 alunos matriculados (distribuídos 67% no diurno e 33% no noturno) apresentavam uma frequência de matrículas no noturno de 28% dos alunos de 1ª série, 34,5% de 2ª série e 37,5% de 3ª série. (Op. Cit., p. 7).

Na proposta pedagógica do ensino médio integrado a educação profissional, na parte que trata do diagnóstico, aponta que a causa do processo de migração de jovens para o ensino noturno é a necessidade deste buscar oportunidade no mundo do trabalho, o que explica a crescente demanda pelo estudo nesse período.

Desta forma, a partir da análise de tais fatores, a SEDF (2006) entende que ao oferecer um ensino médio que possibilite uma formação profissional estará de alguma forma minimizando esse processo. Constata-se, que mesmo oferecendo o curso noturno, um elemento dificultador para a inserção no mundo do trabalho é ainda, a carência de uma formação profissional que lhe possibilite uma melhor inserção no mundo do trabalho.

Com base nos dados sobre educação profissional, a SEDF inicia o levantamento para escolha do curso. Através de pesquisa realizada em 2005, a Diretoria Regional de Ensino do Gama, por meio de questionário, pesquisou interesse sobre vocação profissional de alunos de 8ª série de dezessete escolas da rede pública. Dentre as setenta e cinco profissões indicadas no questionário da SEDF, as áreas que mais foram apontadas pelos alunos foi a de direito, medicina e informática.

Segundo SEDF, devido a não existência de cursos técnicos em direito e medicina, a secretária opta pela oferta de curso de ensino médio integrado na área de informática. Busca-se assim, conjugar os interesses evidenciados pelos alunos pesquisados e o “nicho de mercado em franco desenvolvimento na capital do país” (SEDF, 2006, p. 11).

Diante disso, torna-se necessário verificar como os diferentes atores compreendem a definição da escolha do curso:

QUADRO 2	
Sujeito (S)	ESCOLHA DO CURSO
S1	<ul style="list-style-type: none"> Essa foi uma escolha baseada numa pesquisa de interesses feita na região onde seria implantado.
S2	<ul style="list-style-type: none"> Foi feito um levantamento. Toda uma pesquisa principalmente da área local. Tem toda uma indústria, um pólo industrial.
S3	<ul style="list-style-type: none"> O que teria no Gama, no favorecimento, fechava em todo pelo Pólo JK, que é aqui próximo, indústrias que nós temos aqui, a Rexan, a Latasa, favorecimento pra área de informática. Temos a cidade digital, como uma prospecção para área de informática. Com a cidade digital seria um campo vasto, definiu-se como sendo a área de informática teria que se implantar o EMI.
S4	<ul style="list-style-type: none"> Um levantamento junto a comunidade nas escolas que tinham a 8ª série juntos aos pais e os alunos, Diante das respostas desse questionário que foi encaminhado saíram três cursos, sendo dois cursos a nível superior, medicina e direito, e o outro era informática, então informática poderia ser colocada dentro do ensino médio. Uma escola técnica na área de informática, então quando veio a determinação, o cumprimento de sua norma de ter um ensino médio integrado, então só se adequou, pegou o EM mais o curso de informática.
S5	<ul style="list-style-type: none"> A ênfase em informática, se você for numa loja e quiser saber um preço de qualquer coisa você tem que ir lá naquele visor que tem comandos. Hoje é tudo equipamento, tudo é máquina.
S6	<ul style="list-style-type: none"> Implementar um pólo tecnológico aqui no Gama, ou seja, com empresas voltadas a informática, muito parecida com a cidade digital. Dessa experiência de EMI eles querem formar profissionais para trabalhar nesse pólo.
S7	<ul style="list-style-type: none"> Não respondeu
O sujeito S7 não respondeu a pergunta relativa a categoria analítica que, por sua vez, pode evidenciar desconhecimento da acerca desta questão.	

Observa-se a concepção que os atores associam a escolha do curso às questões relativas ao mercado. Os sujeitos S2 e S3 indicam como mais significativa, a afinidade com o setor produtivo e de serviços local cuja informática terá grande espaço de aplicação.

Por outro lado, a escolha do curso, tanto nos documentos analisados quanto nas falas dos sujeitos S1, S2, S3 e S4 apontam para o levantamento feito na região do Gama a partir de questionário feito aos alunos da 8ª série.

O sujeito S5, ao esboçar o seu conhecimento acerca da *categoria escolha do curso*, enfoca que esta se deve à aplicabilidade prática da informática ao mundo moderno que, por sua vez, está ligada ao mercado. Evidencia-se, que mesmo não conhecendo elementos da proposta do EMI formulada pela SEDF, demonstra estar em sintonia em relação à concepção dessa política.

O sujeito S6 é o único professor que fez menção de que o EMI se insere em um contexto de interação com o setor produtivo local e ter mão-de-obra para dar suporte à instalação da cidade digital.

O sujeito S7 não explicitou a sua opinião sobre a ênfase do curso, o porquê da escolha da informática. O mesmo, ao longo de sua fala, entende a informática como um conhecimento técnico moderno o qual garante grande oportunidade no mundo do trabalho.

Verifica-se que os professores não fazem menção à escolha do curso a necessidade demandada pela comunidade escolar, a escolha motivada pelos resultados do levantamento somente é explicitada pelos gestores.

Constata-se, que o projeto de ensino médio integrado com ênfase em informática nasce no âmbito do plano estratégico do Distrito Federal e sob a ótica dele, pesaram os referenciais dos indicadores sócio-econômico apresentados no diagnóstico do plano de curso e na proposta pedagógica do EMI.

4.3.2. Condições para implementação

A mudança na legislação com a edição do Decreto 5.154/04 produziu as condições fundamentais para implementação dessa política nos sistemas de ensino. No entanto, cada sistema tem autonomia para implementar ou não essa política.

No Distrito Federal, após o posicionamento favorável do Conselho do Distrito Federal acerca oportunidade de implementar essa política, criaram as condições propícias para a SEDF considerar a possibilidade de instituir em sua rede o ensino médio integrado.

Dessa forma, o Parecer 277/05-CEDF ao analisar o conteúdo do plano de curso do EMI, verifica o cumprimento dos tópicos formais do plano, o cumprimento das determinações legais que devem constar no texto da proposta e verificou se constam as exigências requeridas pelo conselho são atendidas para aprovação do curso.

Os elementos analisados pelo relator do Parecer foram à justificativa, contextualização sócio-histórico-político-econômica, os recursos físicos e materiais, recursos humanos, organização curricular, objetivos, fundamentação teórica e materiais, componentes curriculares, avaliação, perfil profissional de conclusão, certificação, estágio supervisionado, plano de curso.

Evidencia-se que esses quesitos são cumpridos mais nos aspectos formais, pois no plano de curso consta uma estrutura para escola que ainda não foi implantada. O CEF 2 continua sendo a sede provisória do CEMI e a reforma do CEF 12, que será sede definitiva, ainda não está concluída.

Em relação aos recursos humanos, ainda existe deficiência no quadro de professores com dedicação exclusiva, a sua maioria tem carga horária de 20 horas na escola, fato que prejudica as coordenações e conseqüentemente interfere no aspecto pedagógico de um currículo integrado como o proposto pela SEDF.

Na proposta pedagógica é explicitada que o princípio do currículo do EMI no Distrito Federal terá enfoque interdisciplinar. Tal concepção é definida como aquela que “concorre para possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e do método pelos quais o sujeito pode conhecer o real e apropriar-se dele” (SEDF, 2006: 13).

Tendo em vista a identificação do cenário que propiciou a implementação da política de integração do ensino médio com a educação profissional, torna-se necessário identificar como se desenvolveu o participação dos diferentes atores no processo de implementação do EMI no Distrito Federal.

Nesse contexto, a categoria *participação dos sujeitos na elaboração do projeto pedagógico e do currículo* indica aspectos dessa política no DF e a forma como foi apropriada a proposta pelos diferentes atores como podemos verificar no quadro 3:

QUADRO ANALÍTICO 3	
Sujeito (S)	PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO E CURRÍCULO
S1	<ul style="list-style-type: none"> • Nós ficamos receosos de uma proposta, de montar uma proposta pra quatro anos, pela... por uma duração mais prolongada, ficamos receosos que essa duração fosse um desatrativo. • A gente percebeu, depois da proposta pronta, né, quando a gente vai montando a matriz curricular, nós percebemos que nós não tínhamos espaço para o estágio, e como iniciar uma articulação com o trabalho. • A gente não poderia deixar de dar espaço para essa vivência no local de trabalho. • A gente faz um ajuste, né, fizemos... tivemos que mexer novamente, tivemos que mexer novamente na matriz curricular.
S2	<ul style="list-style-type: none"> • Quando eu cheguei já estava na sala do conselho. • Quando eu cheguei isso aí tudo já tava.... implantado o curso.
S3	<ul style="list-style-type: none"> • O projeto pedagógico tá em evolução, nós temos uma proposta. • Ainda é uma proposta que nós estamos em construção. • O projeto ainda não findou, a experiência é nula, até estamos tentando mostrar que essa vivencia anual vai concluir nosso projeto. • É uma proposta implementada. Não houve o espaço para discussão, houve o espaço pra sugestão.
S4	<ul style="list-style-type: none"> • Eu fiz parte do currículo da educação básica, mas o currículo do EMI eu não tava. • Não peguei todo o processo, o que tenho conhecimento, se pegou o currículo que já existe e pegou o currículo que já existe da escola técnica, da informática e fez uma junção deles, é o que tenho conhecimento. • Eu fiz uma reunião com alguns professores de cada área, professores de português, história, de geografia, de química, de física, de educação física, de artes, de cada área, de cada componente curricular de cada área pra que eles fazerem adequações. • A parte de informática, alguns professores da área de informática fizeram a mesma coisa, aí já não foi comigo, já foi com a Cecília lá na DEMTEC.
S5	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo a Cecília, que é nossa coordenadora geral, ela falou que esse currículo que foi colocado pra nós, foi pra vê como ele seria aplicado, se ele seria viável, tanto que teve itens da área de programação que eu achei que o conteúdo muito forte, que eles não entenderiam assim num primeiro momento.

S6	<ul style="list-style-type: none"> • Eu tentei fazer uma junção entre as três e fazer um currículo comum, ou seja, da secretaria de educação básica da secretaria de educação do que é relevante numa escola de EMI e o subprograma do PAS.
S7	<ul style="list-style-type: none"> • É necessária nós façamos uma mudança sim. É necessária que amplie as aulas de matemática, física, língua portuguesa, química, biologia, não somente isso com história.

A partir das percepções dos sujeitos uma concentração de saber sobre a política que faz com que a noção de integração seja diluída de seu significado na ponta do processo. Os demais sujeitos nada sabem sobre esse aspecto levantado, o que demonstra uma debilidade da política implementada.

Evidencia-se que houve uma excessiva verticalização do controle que deixou muitos pontos obscuros para os demais profissionais da educação que trabalham com o EMI devido não ter participado de uma forma horizontalizada no processo de construção, ou seja, ficaram alheios aos aspectos importantes da integração curricular e do projeto pedagógico.

Observa-se que o sujeito S1, em sua fala, enfoca o trabalho coletivo na construção da proposta e do currículo do EMI, no entanto, o sujeito S2, naquele momento coordenador do EMI na rede, demonstrou que desconhece detalhes fundamentais do início da elaboração proposta, atentando-se, somente a questões de ordem operativa da implementação do EMI, mas sem pensá-lo no todo.

O sujeito S2 também informa que chegou depois do processo construído, mas podemos inferir também que para um gestor central não seja esse fator um empecilho para o desconhecimento de aspectos importantes da proposta do EMI no Distrito Federal, o que evidencia uma desarticulação interna a cerca da compreensão da política entre os gestores centrais.

Já o sujeito S3 contradiz o que foi exposto pelo gestor S1, ao informar que somente houve discussão para implementação, demonstrando uma participação que fica no nível operacional. Este sujeito indica ainda que o projeto do EMI está em construção, em

andamento, ou seja, sua participação é limitada ao processo que já está em curso.

O sujeito S4 indica que teve uma participação diminuta, mas que foi importante na construção da proposta que participou daquilo que chama de junção entre as duas perspectivas de currículo. Entretanto, ao mesmo tempo que não participou de todo o processo, mas opinou sobre a estruturação da base curricular do ensino médio que passou a integrar o currículo do EMI.

Dessa forma, fica exposto que o currículo do EMI do Distrito Federal, em seu processo de elaboração foi reduzido a junção dos conteúdos inerentes ao ensino médio com o currículo da educação profissional sem estabelecer conectividade conceitual dos princípios teóricos que regem a proposta norteadora.

O sujeito S5 confirma a percepção do sujeito S3 quando afirma que “o currículo foi colocado para nós” denota uma forma impositiva, o que remete a uma não participação.

O sujeito S6 aborda que participou da elaboração do conteúdo do currículo relativa à filosofia, isto é, teve um nível de participação na estruturação dos aspectos que são ligados ao currículo básico do ensino médio, PAS e ensino médio integrado. Por outro lado, evidencia-se que essa participação foi incipiente, pois esses professores não tiveram acesso à base teórica da integração, da fundamentação que sustenta a prática da concepção mais ampla dessa política em sua expressão curricular.

Para o sujeito S7 indica que são necessárias mudanças no currículo do ensino médio integrado a partir da diminuição de algumas disciplinas das áreas humanas e sociais, o que remete a uma concepção equivocada do papel dessas disciplinas das referidas áreas elencadas. O mesmo aponta a necessidade de mudanças como uma forma de participação dele no processo, o que indica uma exclusão ou não participação tanto na elaboração do projeto quanto do currículo.

Em suma, a maioria dos gestores alega não ter participado do processo de elaboração da proposta, ficando somente a gestão central a par de todo o processo. Pode-se constatar, em relação aos professores, que somente um deles informou ter participado na elaboração do currículo de sua área, os demais tiveram sua participação restrita ao processo em andamento no âmbito do CEMI..

3.3.3. Apropriação pelos gestores e professores dos fundamentos teóricos do da proposta

A proposta do EMI no Distrito Federal parte de uma política pública de educação que tem elementos que pressupõe uma apropriação teórica dos seus conceitos norteadores.

Para Ciavatta (2005), a formação integrada coloca em pauta o debate de uma concepção de educação que está em permanente disputa na história da educação brasileira. Desse modo, a apropriação dos conceitos fundantes da proposta de EMI é um desafio para a materialização dessa proposta enquanto práxis.

Nesse sentido, identificar a forma como se deu apropriação da concepção teórica dessa política no Distrito Federal torna-se fundamental para compreender o nível de entendimento de cada um dos diferentes atores a partir da categoria analítica *conhecimento da concepção teórica do EMI* como explicitado no quadro 4:

QUADRO 4	
Sujeito (S)	CONHECIMENTO DA CONCEPÇÃO TEÓRICA DO EMI
S1	<ul style="list-style-type: none"> • Nós trabalhamos em cima das fontes indicadas pelos documentos do ministério, né. • Os dois teóricos que embasa é o Gaudêncio, o Frigotto e a Ciavatta, não é. • São os dois teóricos que embasa toda essa teorização, pelo menos inicial, do EMI nos documentos do MEC. • Eles trabalham em cinco dos três eixos, em cima disso foi que a gente montou, estruturou a proposta de formação, sempre trazendo essa articulação permanente entre educação, cultura e trabalho.

S2	<ul style="list-style-type: none"> • Já estava pronto
S3	<ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta
S4	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as concepções teóricas? Olha, eu não fiz parte da elaboração do currículo do ensino médio
S5	<ul style="list-style-type: none"> • Nossa participação, ela vai começar agora.
S6	<ul style="list-style-type: none"> • Não respondeu
S7	<ul style="list-style-type: none"> • Não respondeu

A percepção do sujeito S1 é o que mais apresenta substancia sobre concepção teórica, pois se trata da principal formuladora no âmbito da coordenação central da SEDF do projeto EMI e detém um domínio razoável dos conceitos que fundamenta a concepção da proposta oriunda do MEC.

Os eixos educação, cultura e trabalho apontados pelo sujeito como base do EMI são fundamentais como orientação para o desenvolvimento da proposta do DF. Verifica-se que o debate desses eixos apontados pelo sujeito S1 nem sequer é mencionado pelos demais atores, o que esvazia a possibilidade integradora e do fazer pedagógico no chão da escola.

Nesse sentido, ao analisar a proposta pedagógica e comparar a percepção dos sujeitos fica evidente o desconhecimento sobre a concepção teórica, seus principais teóricos e as bases fundantes que os orientam. Entretanto, mesmo na proposta pedagógica, a fundamentação teórica está explícita no rodapé da proposta e não no seu corpo, o que demonstra o grau de importância que é dado a esse aspecto.

A proposta de ensino médio no Distrito Federal originou-se a partir da integração da educação profissional com o ensino médio. Os elementos teóricos que compõem o conjunto conceitual dessa política foram introduzidos pelos então consultores e pesquisadores da área trabalho-educação Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos¹⁹.

Diante disso, ao analisar a efetividade da implementação da proposta norteadora do EMI no Distrito Federal é necessário compreender como esta proposta se materializou

¹⁹ Esta atuava como diretora de ensino médio do MEC no período que foi concebido a política de ensino médio integrado.

enquanto práxis em seu processo de implementação.

Com isso, buscou-se analisar como a proposta foi apropriada no Distrito Federal pelos diferentes atores que atuam e confrontá-la a luz do referencial teórico já explicitado neste trabalho com os aspectos observados na implementação da proposta nesta unidade da federação.

Ao analisar os referenciais teóricos que subsidiam a concepção norteadora do MEC e a proposta do Distrito Federal, evidencia-se uma diferença conceitual dos princípios que orientam a integração entre as duas propostas.

Destaca-se, que a referência utilizada enquanto modelo de integração é proposta pioneira do Paraná. Neste estado, em seu documento norteador define que a ênfase de sua proposta está calcada na integração do “trabalho, ciência, cultura e tecnologia como princípios fundante da organização curricular integrado ao ensino médio” (SEED-PR, 2005: p.3) e o trabalho como princípio educativo e a politecnia como elemento norteador fundamental.

No Distrito Federal, os eixos trabalho, ciência e cultura são definidos como elementos que compõem a proposta em seu marco teórico, além da concepção de capital humano enquanto aspecto formativo. Por outro lado, os elementos teóricos do trabalho como princípio educativo e a politecnia não estão presentes como categorias fundantes da proposta desta unidade da federação.

O Parecer 277/05 do Conselho de Educação do Distrito Federal permite que a Secretaria dê continuidade ao processo para implementação do EMI a partir da aprovação do plano de curso elaborado pela Comissão de Estudos da SEDF. Essa Comissão foi responsável pela concepção teórica que norteou o currículo integrado e a forma como ele se organizará na experiência do Distrito Federal.

No entanto, é de fundamental importância para efetivação do ensino médio integrado o

seu referencial teórico. A proposta pedagógica do EMI do Distrito Federal precisa de uma explicitação dos conceitos com que dialoga, de forma que os diferentes atores se apropriem das concepções que norteia a proposta.

Dessa forma, torna-se importante verificar como um dos conceitos fundante da proposta norteadora é apropriada pelos diferentes atores a partir da categoria analítica *discussão acerca da politecnia* no EMI. Essa categoria foi abordada por ser de fundamental compreensão na efetivação da proposta implementada:

QUADRO 5	
Sujeito (S)	DISCUSSÃO ACERCA DA POLITECNIA NO EMI
S1	<ul style="list-style-type: none"> • Porque o caráter da integração, ele remete a politecnia.
S2	<ul style="list-style-type: none"> • Não respondeu
S3	<ul style="list-style-type: none"> • A politecnia ainda tá na formação nossa.
S4	<ul style="list-style-type: none"> • Não dentro do que eu participei, • Eu participei muito pouco, muito pouco mesmo, porque quase todo o trabalho pedagógico do CEMI foi traçado pela própria DEMTEC, na pessoa da professora Cecília e da professora Alba. • Eu participei, mas no ano passado na hora de elaborar o currículo, mas na hora de trabalhar esses aspectos eu não fiz parte não, porque eu estava de férias na hora de fazer essa discussão.
S5	<ul style="list-style-type: none"> • Não
S6	<ul style="list-style-type: none"> • Eu vou ser sincero, não. A nossa escola por ser uma experiência pioneira ela carece de alguns elos.
S7	<ul style="list-style-type: none"> • Muito, nós discutimos muito entre o professorado, entre o clã dos professores e dos alunos também. • Nós tivemos muito apoio da Fundação Educacional, que nos enviou diversas pessoas da área para fazer essa divulgação entre o alunado. • Houve um grupo da própria fundação para discutir o ensino médio integrado.
*Não foi registrado resposta do sujeito S2, mas pode-se inferir também desconhecimento teórico acerca da discussão mencionada na categoria analítica.	

O sujeito S1 aborda que a politecnia está imbricada com a integração do ensino médio com a educação profissional. Entretanto, quando feita pergunta relativa à categoria analítica que remete ao conhecimento do conceito de politecnia, este se mostra surpreso, e evidencia uma ausência desse fundamento no DF. Assim, a politecnia não figura como elemento

norteador concreto, mas um elemento abstrato.

Observa-se que S1, por ser gestor central e ter participado da elaboração da proposta é o que apresenta melhor leitura do debate teórico do ensino médio integrado. O referido ator, ao responder que a politecnia remete a integração, verifica-se que essa concepção não existe correspondente menção nos documentos relativos à proposta do EMI no Distrito Federal.

O sujeito S2 não respondeu ao questionamento alegando não estar integrado a equipe no período de elaboração, vindo somente assumir a coordenação do EMI posterior as principais discussões acerca da proposta do Distrito Federal. Por outro lado, também demonstrou que não domina os aspectos conceituais que estão embutidos na concepção teórica da proposta.

Ao captar o conhecimento do sujeito S3 acerca da categoria em análise, observa-se uma surpresa em relação ao questionamento. No entanto, esse sujeito explicitou que a noção de politecnia ainda está sendo absorvida como algo conceitualmente importante para consolidação dessa política no Distrito Federal.

O sujeito S4 explicita que não foi discutido durante o período que participou na elaboração do ensino médio integrado o conceito de politecnia.

Os sujeitos S5 e S6 são mais enfáticos e reveladores, acabam por reforçar a análise anterior, ao abordarem que também o conceito de politecnia não foi discutido entre os professores do CEMI.

O sujeito S7 aborda que a discussão acerca da politecnia passou pelos professores e alunos, entretanto, do ponto de vista teórico, também revela que esse fundamento norteador que regem o princípio da integração também não foi apropriado por ele. Com efeito, pode-se inferir que os professores não se apropriaram do conhecimento dos princípios da política de integração em seus aspectos teóricos.

Diante disso, evidencia-se que o não entendimento do conceito de politecnia dilui a integração em seus princípios norteadores, faz com que os sujeitos participantes do processo não consigam dimensionar, do ponto de vista teórico, o objetivo central do EMI enquanto proposta integradora e acaba se caracterizando na prática enquanto proposta desintegrada.

A proposta de EMI do Distrito Federal está desvinculada da concepção norteadora a qual deveria ser de domínio de todos os atores vinculados a essa política educacional. Entretanto, observa-se, que atores importantes no processo também expressam dificuldade na compreensão da proposta.

Diante disso, torna-se necessário verificar como a categoria *formação para o trabalho* é apropriada pelos diferentes atores no quadro 6:

QUADRO 6	
Sujeito (S)	FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO EMI
S1	<ul style="list-style-type: none"> • O EMI, ele possibilita uma dupla saída. • A formação geral, né, com a possibilidade da continuação dos estudos e de outras possibilidades, possibilidades outras. • Ele não é um técnico que não tem outra opção.
S2	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que a gente tem que tomar muito cuidado com essa relação de ter que oferecer curso técnico profissionalizante pro mercado de trabalho.
S3	<ul style="list-style-type: none"> • Integral. Ela é necessária, o mercado de trabalho ficou disperso por um bom tempo, necessidade de qualificação de mão de obra
S4	<ul style="list-style-type: none"> • Eu vejo com bons olhos • Faz com que o adolescente tenha mais perspectiva de vida • Eu vejo isso como sendo muito bom pro aluno, o porquê ele está despontando nos nossos alunos o desejo de profissionalizar-se, a vontade de buscar algo a mais pra eles.
S5	<ul style="list-style-type: none"> • Bom, dentro daquilo que a gente está caminhando, acredito que vá realmente funcionar. Nesse primeiro momento está sendo muito difícil a formação deles, mas eles são pioneiros, como todo o começo é difícil, mas eu acredito que vai vingar, vai funcionar essa política aí, tanto é que já tem escolas vindo aqui para implantar na escola deles.
S6	<ul style="list-style-type: none"> • Existem inúmeras vantagens do ensino médio para o trabalho. A gente sabe que um aluno, um adolescente tem encontrado inúmeras dificuldades hoje para encontrar um emprego, sai do ensino médio regular, e ele tem dois caminho, ou a universidade ou um emprego modesto, onde não vai muito se exigir a qualificação profissional dele, e aí o ensino médio pode dar um a diretriz maior pro aluno, porque ele faz ensino médio conforme oferecido, no caso aqui é técnico em informática e aí, a perspectiva dele de emprego é maior, ele vai estagiar, ele pode pegar um estágio numa empresa privada, ele poderá até mesmo ser contratado no futuro, ou já virar funcionário
S7	<ul style="list-style-type: none"> • Eu tenho quase certeza que 90% deles estarão empregados até o término do curso dele.

O sujeito S1 indica que o aspecto formativo da integração aponta para uma “dupla saída” Com essa possibilidade, o aluno oriundo do EMI terá oportunidade de uma formação que lhe permita ter uma preparação geral e uma formação para o mundo do trabalho.

Diferentemente do que ocorre com o ensino médio geral na atualidade, esta formação integrada pretende preparar de forma mais adequada para o mundo do trabalho e possibilitar a continuação dos estudos em nível superior

O sujeito S2 ressalva que não se devem oferecer cursos “técnicos profissionalizantes ao mercado de trabalho”, aponta que é necessário ter um cuidado ao fazê-lo. Ele entende o ensino médio integrado é curso técnico profissionalizante cujo foco é o mercado, um duto para onde escoará os alunos oriundos dessa formação integrada.

Dessa forma, segundo esse ator, é necessário estabelecer pesquisa sobre as necessidades do mercado de trabalho para definir o perfil profissional dos cursos de EMI de que virão posteriormente a ser criado.

Evidencia-se a partir da fala do sujeito S2 que a necessidade do mercado determina o como vai ser definido o perfil formativo dos alunos. Ao mesmo tempo, é natural que esse sujeito aborde tais idéias, pois a concepção da proposta do Distrito Federal aponta para esse pensamento educacional.

Para o sujeito S3 a formação para o trabalho deve ser integral, ou seja, atendendo aos dois focos formativos composto em um único curso. Por outro lado, indica que essa formação pretende atender o mercado devido este estar desguarnecido de mão-de-obra com o perfil possibilitado pelo EMI.

Este sujeito deixa subjacente em sua fala resquício da “formação profissional” que tanto abasteceu o “mercado” sob a égide da Lei 5692/71. Embora, o mesmo busque explicitar que a perspectiva do seu pensamento é a integração, mas admite que ainda precise dominar os

princípios teóricos dessa integração.

Nesse aspecto, S3 vê o ensino médio integrado com a perspectiva de ser um novo elemento para suprir o mercado sedento de perfis formativos que serão via de regra, possibilitados por essa integração que, no seu ponto de vista, remete a formação do profissional flexível.

Os sujeitos S4, S5, S6 e S7 apontam, em suas concepções sobre o EMI, para um otimismo acerca dessa política. Vislumbram vantagens na formação dos alunos dada a possibilidade de facilitar a profissionalização, qualificação profissional, o emprego, o trabalho e a preparação para a universidade.

Todas as menções dos sujeitos giram em torno da questão do mercado, da possibilidade de estágio no decorrer do curso e de emprego ao término. Dessa forma, identifica-se uma consonância com o direcionamento já prospectado pelas possibilidades advindas a partir dos empreendimentos instalados e em via de instalação no Distrito Federal, absorvendo os egressos do CEMI.

O entendimento em relação à formação e empregabilidade denota uma visão cartesiana no que tange a possibilidade dos egressos. Esta concepção é oriunda da teoria do capital humano e remete a uma visão produtivista dos recursos investidos em educação, produzindo um distanciamento da proposta originária do EMI.

Desse modo, podemos também evidenciar à luz dos documentos da SEDF enquanto perfil formativo esperado na proposta de EMI ao enfatizar que:

ao implantar o Ensino Médio Integrado, reconhece a necessidade de cada vez mais preparar o nosso jovem para a conquistar sua própria subsistência e como isso alcançar dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como ser produtivo e cidadão (SEDF, 2005, p. 7)

Portanto, ao apresentar o plano de curso, a SEDF explicita o seu pensamento acerca do que é esperado em relação à formação dos alunos egressos do EMI.

Ao analisar o Parecer 277/05 CEDF, infere-se que o perfil profissional preconizado no plano de curso é a formação do técnico em informática que “atuará no mundo do trabalho empregando as ferramentas necessárias ao conhecimento do computador e de seus periféricos...” (Parecer 277: 2005 p. 2).

Infere-se a partir do que expõe o Parecer, que a proposta do EMI do Distrito Federal é concebida no âmbito de uma visão formativa do aluno eminentemente técnica, ou seja, fora dos marcos do que deveria ser uma concepção ampla do trabalho enquanto princípio educativo.

O Parecer 277/2005 baseia-se, para traçar o perfil formativo, nas concepções dos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Profissional, por sua vez, trás ao contexto do ensino médio integrado os elementos que norteavam o Decreto 2.208/97, evidenciando uma subjacente visão dualista de formação profissional.

Desta forma, a proposta norteadora EMI é concebida dentro de uma visão teórica de integração. Na proposta do Distrito Federal, tanto no plano de curso, quanto no projeto pedagógico, a percepção se diferencia do conceito de integração aproximando mais, da concepção preconizada pela Lei nº. 5.692/71. Portanto, torna-se necessário saber como foi apropriada a categoria *modelo de integração* pelos diferentes atores participantes da proposta:

QUADRO 7	
Sujeito (S)	MODELO DE INTEGRAÇÃO
S1	<ul style="list-style-type: none"> • Eu penso o que diferencia... o inédito dele é a busca com a formação do sujeito • Porque o modelo que tínhamos anteriormente, ele não dava conta dessa formação integral, não havia espaço pela forma como eram montados os cursos profissionalizantes. • Nós ficávamos reduzidos a preparar ou... o técnico, o caráter de formação do cidadão, ele ficava prejudicado. • Nossos alunos muito, embora eles saíssem com a possibilidade de continuidade dos estudos, eles eram.... já eram alijados do processo porque lhes faltava formação básica suficiente para ingresso numa modalidade de ensino.

S2	<ul style="list-style-type: none"> • Eu conheço é dum encontro que nós tivemos no MEC que alguns coordenadores começaram a dar seus relatos, mas em termo assim de Brasil, que a gente tá vendo, tem só no Paraná que é o mais avançado.
S3	<ul style="list-style-type: none"> • A gente está tendo dificuldade dessa integração porque temos que buscar essa integração até em nossas cabeças, quanto profissionais, nosso educador ali que já estava acostumada com aqueles moldes antigos, 5692, está lá naquele mesmo, como eu chego para ele de uma hora para outra, agora você tem que integrar, agora é diferente, agora é 5154.
S4	<ul style="list-style-type: none"> • no decorrer da história da educação, eu pessoalmente não tenho esse conhecimento do que tenha tido ensino médio integrado ao curso profissionalizante, porque todos os cursos técnicos, dentro da historia da educação, nós tivemos a primeira lei da educação em 61,a 4024, em 68 ela sofre a reforma no ensino superior, a 71 ela sofre a reforma em ensino médio. • O único ensino médio que era integrado, não integrado, mas no integral, mas não integrado, era o magistério um período de tempo, ele ficou... você estudava o dia todo então ele era integral, tempo integral, mas não era integrado ao acadêmico, era só profissionalizante...
S5	<ul style="list-style-type: none"> • Não conheço.
S6	<ul style="list-style-type: none"> • Conheço o SESC de São Paulo. O SESC tem uma experiência parecida em São Paulo de ensino médio com curso técnico, não lembro qual curso, mas eu me lembro uma matéria no jornal sobre isso, mas não me lembro quais são os cursos e a estrutura do curso, currículo. • Há um tempo atrás a Fundação Bradesco tinha um curso de ensino médio que integrava magistério, mas acabou o curso magistério. • Aqui no DF, eu sei que o SENAI tem uma experiência, eles tentaram formar turma, mas eu não sei se houve quorum, e que o SENAI de Taguatinga tentou formar turma, mas minhas informações são parcas em relação a isso
S7	<ul style="list-style-type: none"> • Veja bem, de cabeça eu não lembro, mas acredito que há sim, pela experiência que tenho eu não consigo falar para você, mas que existe, existe, não pelo governo e sim pela iniciativa privada.

Observa-se que os sujeitos representados pelos gestores têm uma noção clara de que a integração que se quer alcançar com o EMI é diferente da preconizada pela Lei nº. 5.692/71. Evidencia-se que os professores representando, com exceção de S5, indicam que conhecem um modelo similar de integração. O sujeito S6, ao apontar o modelo similar de integração, refere-se a experiência no sistema “S”²⁰. No mesmo sentido, o sujeito S7 indica ter conhecimento de um modelo semelhante de integração mantido pela iniciativa privada.

Evidencia-se nas falas dos professores claras referencias a experiências relacionadas à Lei nº. 5.692/71 desenvolvidas no sistema “S” e pela fundação Bradesco. Essa perspectiva aponta que os atores entendem que há similaridades entre o EMI no Distrito Federal e o antigo modelo de integração, o que indica que a assimilação do princípio basilar da nova proposta é precária e as conseqüências disso é a dificuldade em introduzir mudança na

²⁰ O sistema “S” o qual o ator se refere é o composto pelo SESC, SESI, SENAI, SENAC, SENAR, SENAR, entre outros.

concepção de integração na proposta norteadora do EMI.

Dessa forma, utilizaremos a categoria analítica *dialogo entre as disciplinas* para saber como é apropriada a integração curricular entre as diversas disciplinas que compõe a proposta e influencia no modelo de integração no Distrito Federal, como se pode ser constatado no quadro 8:

QUADRO 8	
Sujeito (S)	DIALOGO ENTRE AS DISCIPLINAS
S1	<ul style="list-style-type: none"> • Entre as disciplinas... isso nós procuramos, nós procuramos voltar na elaboração das ementas. • Nós procuramos fazer essa dialógica na elaboração das emendas. • Nesse primeiro momento, como a gente tem, tá nesse período de implantação, nós já sentimos que a gente tem com... uma dificuldade, desafios maiores durante a implantação. • Percebemos que a proposta... ela vai ter condições ideais de funcionamento, de aplicabilidade, no terceiro... quando chegarmos ao terceiro ano, em que nós vamos ter a carga horária maior, mais ampliada, não é, mais condições dos professores se integrarem, se entrosarem.
S2	<ul style="list-style-type: none"> • Não respondeu
S3	<ul style="list-style-type: none"> • Esse é um dos itens que tivemos dificuldades. • Nós temos profissionais das famosas 20 horas, fica as coordenações quebradas, ainda não é o profissional... a própria carga horária em si não admite o professor que seja de jornada ampliada, ainda está muito reduzida a carga horária. • Por não ser professor de carga ampliada não tem aquela maior vantagem de ter aquela coordenação coletiva, que naquele dia sim, se discute, por isso que o nosso projeto até então não avançou muito, não é nem na elaboração, como eu te falei, tá em constante construção, moldagem.
S4	<ul style="list-style-type: none"> • Nós trabalhamos o tempo todo com uma linguagem interdisciplinar. • Nós trabalhamos o tempo todo com os nossos professores. • Eles têm de trabalhar de forma interdisciplinar, transversal, fazendo o diálogo de uma disciplina com outra. • Sempre que for possível, que se proporcione uma interdisciplinar, transversal, fazendo o dialogo de uma disciplinaridade com a outra, sempre que é possível se proporcione uma interdisciplinaridade com o maior número de componentes curricular possível, então não é diferente no ensino médio integrado, quando qualquer uma das nossas área de conhecimento. • Nós estamos trabalhando sempre dessa forma, não é diferente...
S5	<ul style="list-style-type: none"> • Não, porque ninguém entende da minha disciplina.
S6	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse respeito nós temos uma dificuldade de manter a interdisciplinaridade, porque nossas coordenações são dias diferentes.
S7	<ul style="list-style-type: none"> • A discussão houve. • Eu acredito que, o que nós discutimos com um e outro é que nós estamos discutindo.
<p>*Não foi registrado resposta do sujeito S2, mas pode-se inferir também desconhecimento acerca da questão abordada pela categoria analítica.</p>	

É apontado pelos sujeitos como motivo dificultador para que haja o diálogo disciplinar o fato dos professores não conseguirem coordenar juntos, pois muitos deles têm carga horária de 20 horas na escola.

Observa-se a partir da percepção do sujeito S1, que o diálogo entre as disciplinas constitui-se em algo distante da realidade do ensino médio integrado enquanto práxis. A fala desse ator aponta também para dificuldades tanto no campo conceitual quanto operacional no desenvolvimento do ensino médio integrado na escola piloto, o CEMI.

O sujeito S2 que também é gestor central não manifestou nenhuma posição acerca da categoria em questão. Esse fato nos faz inferir que o diálogo interdisciplinar não é uma questão que tenha sido centro do interesse desse gestor.

Já em relação ao sujeito S3, este aponta que o diálogo entre disciplina é um item de dificuldade no processo de operacionalização do ensino médio integrado na escola piloto. Esse ator considera a carga horária reduzida como fator dificultador para ter uma coordenação em que se possa contar com todo corpo docente. A ausência desse momento de diálogo é apontada como um dos elementos responsáveis pela dificuldade advindas em estabelecer uma integração entre as disciplinas no EMI em sua efetivação.

Por outro lado, evidencia-se que há aspectos de ordem conceituais que estão no cerne da proposta do Distrito Federal e impedem que haja efetivamente um diálogo entre todas as disciplinas que compõem o currículo dessa proposta de EMI.

O sujeito S4, em sua fala, aborda que os professores ligados a DRE do Gama, especificamente a partir do trabalho que é desenvolvido pelo NCP, estão fundamentados a trabalhar com a linguagem interdisciplinar. Tais fundamentos foram desenvolvidos em cursos, seminários de capacitação pedagógica promovido por essa Diretoria Regional de Ensino.

No entanto, a realidade do CEMI destoa daquilo que o gestor S4 explicitou, como

veremos nas falas dos demais sujeitos adiante. Contudo, conceitualmente, esse ator é o que melhor se posicionou teoricamente como se constitui o diálogo entre as disciplinas, mas tal abordagem não tem reflexo na realidade prática do ensino médio integrado como pode ser verificado no conhecimento dos professores sobre a categoria analítica.

Os professores S5 e S6 apontam que há dificuldade de se estabelecer interdisciplinaridade. O sujeito S5 afirma a dificuldade de se fazer esse diálogo é devido aos demais professores não entenderem de informática, por isso não há diálogo ou integração entre as disciplinas, algo de fundamental na objetivação de uma proposta curricular integrada.

O sujeito S6 aponta da dificuldade de se fazer interdisciplinaridade é devido às coordenações serem em dias diferentes das demais disciplinas que poderia está fazendo o dialogo.

O sujeito S7 destoa das demais opiniões dos sujeitos S5 e S6 ao dizer que houve discussão, mas não aborda como ocorre a interdisciplinaridade, como ocorre tal diálogo com a disciplina que ele ministra. Além dos professores, os próprios gestores indicam que não está sendo feita esse diálogo, ou seja, a integração entre os conhecimentos do ensino médio geral com os conteúdos da educação profissional não está ocorrendo na efetivação da proposta do EMI no Distrito Federal.

Outro elemento apontado pelo sujeito S6 como dificultador do diálogo interdisciplinar, originou-se logo no início das atividades do CEMI, foi a falta de uma coordenadora pedagógica. Segundo o professor, a coordenadora que estava naquele momento no posto ainda precisa de experiência para coordenar e conseguir fazer a mediação que eleve a integração a um grau interdisciplinar.

O que fica evidenciado, é que a integração, em sua expressão curricular, dos conteúdos relativos à formação para o trabalho e os ligados a educação geral não estão ocorrendo na

proposta como deveria ser de acordo com a concepção norteadora.

Na proposta do EMI no Distrito Federal, observa-se que a organização curricular se juntou disciplinas e não articulou as ementas, de forma que induzisse o diálogo na efetivação da proposta. No campo conceitual, a partir da exploração do conteúdo das falas, demonstra que essa dificuldade de se fazer o diálogo interdisciplinar interfere sobremaneira na realidade interna do CEMI.

A questão operacional, ligada à carga horária é apenas um elemento que tem seus efeitos na coordenação, ou seja, no espaço de vivência entre os professores das diversas áreas do conhecimento. Entretanto, a questão é mais além, se constitui pela falta de um direcionamento mais elaborado no projeto pedagógico e no currículo, elementos que induza tal atitude no âmbito da escola.

O conselho analisa outros aspectos do plano de curso que fundamenta seu Parecer explicitando o seguinte:

Não possui saídas intermediárias, mas demonstra claramente a preocupação de garantir a todos os componentes curriculares referentes às duas finalidades (formação geral e formação específica) sejam oferecidos, concomitantemente, desde o início do curso, característica essa evidenciada no ementário apresentado [...]. Nesse sentido, sua matriz curricular, bem como o respectivo ementário das disciplinas, estão de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, área profissional informática. (Parecer 277: 2005, p.2)

Verifica-se, que um dos aspectos enfocados pelo Parecer aponta para similaridades em relação à proposta de EMI do Paraná, pois o impedimento das saídas intermediárias no decorrer do curso é um dos aspectos que identificam essa modalidade.

Por outro lado, capta-se também um aspecto bastante peculiar na concepção que Conselho tem dessa modalidade de ensino médio ao confundir concomitância²¹ com

²¹ . Observa-se um equívoco do relator do Parecer na análise o plano de curso ao referir-se a palavra concomitantemente No Decreto nº. 5.154/04, em seu artigo 4º, § 1º, inciso II, alíneas a; b; c define o significado dessa referência. O Decreto define que a forma concomitante de educação profissional será oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades

integração²², sendo contra produtor esse entendimento no Parecer em relação ao que está definido no Decreto nº. 5.154/2004.

Ao mesmo tempo, é sintomática tal constatação, pois demonstra uma incipiência do que significa a integração tanto do ponto de vista formal do plano de curso que estava sob análise quanto o que define a legislação.

Definitivamente, a concomitância remete a algo diferente da orientação que preceitua a existência de um ensino médio integrado, o que causa mais estranheza, haja vista que o Parecer foi aprovado pelos demais conselheiros, demonstrando assim, uma concordância do termo abordado pelo relator acerca da integração enquanto instância maior de Consulta da SEDF.

Dessa forma, o ensino médio integrado como concebido pelo MEC tem o seu pressuposto teórico fundamentado na concepção de integração. Por outro lado, a concepção do EMI no Distrito Federal tem um equívoco na compreensão dos princípios do marco legal que institui integração. Isso se expressa no equívoco do relator ao confundir integração com concomitância, além da explícita ausência tanto no plano de curso quanto proposta pedagógica de uma referência conceitual e teórica acerca do princípio da politecnia e do trabalho como princípio educativo, concepções que fazem parte dos diversos textos que subsidiam a proposta norteadora do EMI.

3.3.4 Perspectivas de mudança na política educacional

O ensino médio integrado, em sua concepção norteadora, constitui-se em instrumento

educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados.

²² No Artigo 4º, § 1, inciso I, do Decreto 5.154/04 define o que é a forma integrada será oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino contando com matrícula única para cada aluno;

de mudança do ensino médio e da educação profissional materializado a partir da revogação do Decreto nº. 2.208/97.

A partir do novo marco legal, possibilitou que fosse implementada o EMI enquanto política educacional em vários sistemas de ensino, promovendo uma mudança de rumo em relação ao que vinha sendo praticado em termos de preparação para o trabalho em nível médio técnico.

Na atualidade, o EMI possibilitou inserir um elemento novo na política educacional a partir dos fundamentos teórico norteadores da concepção de integração, que remetem a princípios que aproximam o ensino médio a concepção de trabalho enquanto práxis educativa.

Diferentemente, das experiências educacionais anteriores, o EMI pretende possibilitar a preparação do aluno para o mundo do trabalho e lhe possibilitar condições formativas para o prosseguimento dos estudos em nível superior.

Desta forma, torna-se necessário saber como é apropriada pelos diferentes atores a categoria *mudança na política educacional* como demonstrado no quadro 9:

QUADRO 9	
Sujeito (S)	MUDANÇA NA POLITICA EDUCACIONAL
S1	<ul style="list-style-type: none"> • A minha expectativa é ver ensino médio implantado... se transformando as escolas todas em EMI. • É uma proposta que precisa ser, diferentemente da oferta de ensino médio regular, ela precisa ser reavaliada de tempos em tempos, pra gente não cair na mesma esparrela do ensino profissionalizante. • Eu acho que esse é um desafio grande pra essa proposta de EMI. • Ofertar profissões profissionais que realmente o mercado vai absorver esses profissionais.
S2	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acredito, eu vejo como uma mudança
S3	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança não, uma evolução, eu chamo
S4	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, com certeza, com certeza há. • Com o ensino médio integrado ele tem uma mão-de-obra qualificada onde ele vai ter acesso melhor ao mercado de trabalho
S5	<ul style="list-style-type: none"> • Eu acredito que a política educacional, ela realmente houve essa mudança na cabeça das pessoas em relação à educação. • Isso vai mexer muito com a cabeça dos jovens.

S6	<ul style="list-style-type: none"> • Como um todo, sim. • Eu espero que a partir dessa experiência de EMI haja maior participação do Estado em relação a educação. É fácil a gente perceber isso, já há um desejo específico pro curso, uma escola exclusiva pro curso. • Isso de certa forma implica numa melhoria da estrutura da escola, você destina. • Você tem uma preocupação de melhorar o ambiente escolar, de uma instalação mais adequada a escola, de inserir a informática. • É um caminho muito interessante para a escola.
S7	<ul style="list-style-type: none"> • Totalmente • Isso aí vai incentivar futuramente as mudanças na educação, a mudança da forma de estudar. • O aluno ficar integrado o dia todo como se fosse na sua própria residência.

O sujeito S1 aponta que a política de integração possibilitará ofertar formação profissional de acordo com a demanda que poderá ser absorvida pelo mercado, o que remonta a um viés economicista relativo à teoria do capital humano que faz parte do contexto da proposta no Distrito Federal.

A teoria do capital humano é um elemento estranho a uma proposta norteadora da concepção do EMI que tem como um dos seus elementos fundantes a concepção politécnica e de escola unitária.

Para o sujeito S4, o EMI pode produzir profissionais qualificados com possibilidade de acessar o “mercado de trabalho” mais facilmente, pois entende que a formação e a empregabilidade estariam intercaladas de forma homogênea.

Os sujeitos S5, S6 e S7 entendem que essa política de integração causa mudança na escola, ou seja, evidencia-se que ela se limita ao universo escolar.

Pode constatar que, mesmo não compreendendo os aspectos fundamentais da proposta norteadora do EMI, os diferentes atores em seus respectivos níveis de competências no sistema educacional do Distrito Federal são unânimes em falar que a formação integrada representa de alguma forma uma mudança.

Os aspectos produtores de mudança contidos na proposta norteadora de EMI são minimizados quando transposto para efetivação da proposta do Distrito Federal, evidenciam

que ao inserir velhos conceitos de viés economicista e concepção de cunho tecnicista, a proposta do Distrito Federal acaba promovendo um distanciamento em relação a proposta norteadora, o que minimiza o poder de mudança dessa política educacional na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desse trabalho é analisar como está sendo implementada no Distrito Federal a proposta de ensino médio integrado. Buscamos para dar suporte ao processo analítico da pesquisa os elementos teóricos das teses marxiana e marxista relativa à concepção trabalho-educação. Desse modo, procuramos entender o trabalho enquanto categoria ontológica e a educação como sistematização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Assim, verificamos que o trabalho enquanto princípio educativo é um instrumento cognitivo de emancipação capaz de superar as condicionantes que reduzem a capacidade intelectual e motora do ser humano.

Por outro lado, o processo de divisão do trabalho tem seu desenvolvimento acentuado no capitalismo. A diferenciação de papéis, típica de modo de produção, se transporta para o interior do sistema educacional, isto é, possibilitando a existência de variados tipos de escola e variados tipos de formação.

O marco teórico que fundamenta a escola dualista atende ao sistema capitalista ao reproduzir a formação escolar vigente, por um lado, possibilitando a existência de classes sociais; do outro, objetivando a reprodução da força de trabalho adequada às demandas do sistema capital.

Desse modo, as alterações no mundo do trabalho fazem com que a formação para o trabalho também se modifique sem que haja mudanças na estrutura social de manutenção do sistema capital.

Na contemporaneidade, evidencia-se cada vez mais a necessidade de uma formação que responda aos desafios do avanço científico-tecnológico, impondo nova configuração na

formação da força de trabalho moderna.

No entanto, contrariamente a perspectiva capitalista de divisão do trabalho em sua expressão educacional, a politecnicidade surge no contexto das teses marxista como um elemento capaz de conceber a totalidade no espectro educacional, ao inserir a compreensão de que o trabalho não pode se cindir da educação.

Logo, a educação politécnica é um instrumento que pode contribuir na superação da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, se direcionando para além daquilo que são as determinações do perfil profissional ligadas ao mercado como forças produtoras de valores e fontes de riqueza.

No Brasil, as diversas políticas que se implementou, sempre se direcionaram a uma visão dualista de sociedade, por sua vez, uma escola que representava essa diferenciação.

As políticas educacionais da década de 90 se direcionaram para um aprofundamento dessa dualidade no interior do sistema escolar. Houve um conjunto de reformas de cunho neoliberal cujos impactos produziram efeitos negativos na educação.

Nesse contexto, observou-se que a legislação foi modificada para adequar a educação ao ajuste estrutural em escala global, direcionado às novas condições do capital, do atual estágio de organização da produção, tendo como princípio que o indivíduo deve somente se adaptar ao mundo do trabalho e não interagir sobre ele.

As políticas educacionais que objetivavam sintonizar a formação para o trabalho aos ditames do capital têm grande respaldo com a edição do Decreto nº. 2.208/97. Essa legislação adequava a educação profissional aos contornos das novas formas de organização do trabalho, ao mesmo tempo, atendia a lógica da divisão internacional do trabalho em que o país estava inserido.

Como tentativa de ruptura ao modelo de ensino médio que imperou no Brasil ao longo

do final da década de 1990 e início dos anos 2000, entra em vigor o Decreto 5.154/04 que revoga Decreto 2.208/97 e institui o ensino médio integrado. O novo Decreto fomenta uma discussão acerca do papel do ensino médio e da educação profissional no país ao propor a formação integrada.

Com efeito, o ensino médio integrado, na perspectiva da relação trabalho educação, busca responder as necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e tecnologia como forças produtivas geradoras de valores e fonte de riqueza.

Portanto, o processo educativo fundado no trabalho visa estabelecer ações no desenvolvimento da corporalidade integral que ofereça condições ao enfrentamento do mundo do trabalho na contemporaneidade.

O ensino médio integrado, de acordo com sua concepção norteadora, representa um elemento que pode responder à necessidade de formação para o trabalho da classe trabalhadora possibilitando os egressos dessa modalidade a continuidade dos estudos tanto na área técnica quanto a nível superior.

Por ora, o ensino médio integrado, do ponto de vista do significado prático de sua efetivação no Distrito Federal, constitui-se numa concepção conflituosa entre os elementos que o concebe a integração entre trabalho, ciência e cultura.

O Distrito Federal, diferentemente do que ocorreu no estado do Paraná, não fez uma ampla discussão com a sociedade acerca da política de integração do ensino médio induzida pelo Decreto 5.154/04. Constatou-se que a SEDF não promoveu uma discussão ampla com os atores sociais que poderiam contribuir na construção da proposta do EMI no Distrito Federal, causando, assim uma subtração dos elementos: trabalho, ciência e cultura no plano de curso e na proposta pedagógica.

Além do mais, verificou-se que o EMI nesta unidade da federação tem como objetivo

atender as demandas sociais e econômicas com base na teoria do capital humano. No que tange ao aspecto curricular, observamos que somente houve a junção entre as disciplinas e não a integração, o que compromete sobremaneira o diálogo entre as disciplinas.

Em contrapartida, verificamos que a proposta do Distrito Federal carece de uma maior fundamentação teórica do significado da integração, dos aspectos que remetem aos germes da politecnia em que deveria está subjacente a proposta que se constitui nesta unidade da federação.

Ao verificamos o conhecimento dos diferentes atores no processo de implementação do EMI no Distrito Federal, evidencia-se que além de não ter participado da construção da proposta ficou alijado do conhecimento dos seus aspectos teóricos.

Desta forma, a concepção da proposta do EMI nesta unidade da federação se constitui desde a sua elaboração de maneira equivocada. Os atores que deveriam dominar os aspectos teórico-práticos da proposta norteadora não se apropriaram adequadamente dos princípios fundamentais que essa política pretende atingir enquanto práxis educativa.

Constata-se que a concepção de politecnia na proposta do EMI do Distrito Federal é um conceito inexistente e não dominados pelos diferentes atores que participam da implementação dessa política educacional. Observa-se ainda, que a implementação do EMI inicia de forma enviesada, pois não houve um debate ampliado com a sociedade do Distrito Federal.

Em relação aos sujeitos que atuam em nível de gestão na SEDF, verifica-se que esses atores importantes ao processo de implementação não tem aprofundamento teórico dos conceitos norteadores da integração, o que afeta sobremaneira todo o processo de implementação e a efetivação da proposta.

Nesse contexto, o plano de curso da SEDF define um perfil profissional de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, diferentemente do que ocorreu no Paraná, em que o conceito de competências é redefinido e aproximando do conceito de práxis de fundo marxista. Observa-se no Distrito Federal, que o ensino médio integrado a organização do currículo sofre influência da pedagogia das competências, marco fundamental das políticas educacionais da década de 90 no país.

Com efeito, do outro lado do processo de implementação, denota-se uma concepção fragmentária do Conselho Educação do Distrito Federal ao demonstrar um incipiente conhecimento do que deveria ser um currículo integrado. Pode-se inferir que decorre da falta de entendimento do que seja o ensino médio integrado e a forma de integração que se quer ter como objetivo.

O plano de curso, apresentado e aprovado pelo Conselho, não faz referência a politecnia, concepção que deveria fundamentar a implementações do ensino médio integrado. Desta forma, transparecendo uma diferenciação em relação aos pressupostos contidos nos referenciais norteadores da proposta de EMI.

Diante do exposto, e a partir de consulta feita à Diretoria Regional do Gama, que se posicionou favorável a implementação do curso integrado na região, reforçou a posição da SEDF de que se deveria privilegiar a escola localizada em área não contemplada por escola pública de educação profissional.

Logo, o EMI (Ensino Médio Integrado), do ponto de vista do significado prático no Distrito Federal, constitui-se como parte de uma concepção conflituosa entre os elementos que o concebe a integração entre trabalho, ciência e cultura.

A partir do que foi analisado na proposta pedagógica do EMI do Distrito Federal, estaria no cerne dessa política o limite da compreensão do seu significado expresso no plano

de curso e na proposta pedagógica.

O que deveria ser uma visão de formação para o trabalho, de contexto social, econômico e da compreensão ampla do significado da relação trabalho-educação que se desloca para uma visão eminentemente tecnicista.

Pode-se inferir que embora os problemas reais e conceituais da proposta de EMI existam no âmbito da SEDF vontade política para fazer mudanças fundamentais na concepção da proposta poderia, eventualmente, produzir contextos formativos que representaria avanços positivos.

Em suma, para que se efetive uma proposta concreta de ensino médio integrado é necessário que os aspectos teórico-práticos da concepção desta política educacional estivessem presentes desde a elaboração da implementação da proposta objetivando uma real integração em que levasse em conta a concepção do trabalho enquanto princípio educativo, algo que não ocorre até o momento presente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Bibliografia citada

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith et al. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004. 203 p.

ALVES, Maria Bernadete Martins. **Como fazer referências**. Santa Catarina: UFSC, 2003. Disponível em: < <http://bu.ufsc.br/framerefer.html> >. Acesso em: 12 maio 2007.

ARRUDA, Marcos. **A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral**. In: GOMES, Carlos Minayo et al. Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Associados, 1989. 93 p.

ALTHUSSER, Luis. **Aparelho ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003. 128 p.

AZEVEDO, Joaquim. **Continuidades e rupturas do ensino secundário na Europa**. In: BRASLAVSKI, Cecília (Org.). Educação secundária: mudança e imutabilidade? Brasília: UNESCO, 2002. 405 p.

BRASIL. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**, Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. 360 p.

BRASIL **Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Lex**. Educação profissional e tecnológica: legislação básica. 6. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2005. 368 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/resolucaoCEB3.htm>>. Acesso em: 10 outubro 2005.

BRASIL. ANAIS. **“Concepções, experiência, problemas e propostas”**. Educação Profissional. Brasília: MEC. SEMTEC, 2003. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004**.

Aplicação do Decreto nº. 5.154/04 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Nível Médio. Brasília, DF 2004. **Lex: Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica.** 6. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2005. 368 p.

BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º. Do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 2000. 125 p.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes para o ensino de 1º. e 2º. Graus, e dá outras providências. In.: Lacerda, Beatriz Pires. Administração escolar. São Paulo: Pioneira, 1977. 230 p.

BRASIL. MEC/SEMTEC: **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2004. 76 p.

BRASIL. MEC/SETEC. **Educação profissional e tecnológica: Legislação básica.** Brasília: SETEC, 2005

BRASIL. MEC. SEMTEC **Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico.** Brasília, 2000.

BRASIL. MEC. INEP. **Resultados do ENEM 2006.** Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas_Enem2006.xls>. Acesso em: 10 fevereiro 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004. 223 p.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional-trabalho e tempo livre.** Brasília: Plano Editora. 2003. 176 p.

CATTANI, Antonio David. **Taylorismo.** In.: CATTANNI, Antonio David (Org.). Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia. Petrópolis: Vozes, 2002.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos.** Reunião Anual da ANPEd, 29º, 2006, Caxambu, trabalho apresentado, ANPEd, 2006, 21 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio e ensino técnico na América latina: Brasil, Argentina e Chile**. Cadernos de pesquisa, nº. 111, p. 47-70, Dez., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 29 fevereiro 2006.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins fontes, 1995. 483 p.

ENGELS, Fredirich. **Sobre o papel do macaco na transformação do macaco em homem**. In.: KARL, Marx; ENGELS, Friederich. Textos, v. 1. São Paulo: Edições Sociais, 1975. 254 p.

ELÍSIO, Octávio. **Projeto de lei nº. 1.258/88**. In.: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Politecnia no ensino médio. Brasília: SENEb, 1991. 143 p.

FERRETTI, Celso João. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico**. *Educ. Soc.* Campinas, v. 21, n. 70, p. 80-99, abril. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 outubro 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. **A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*, Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005

_____. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Campinas, Educ. Soc., vol. 26, n. 92, p. 1087-1113 out./2005. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 de fevereiro 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Pronunciamento da ANPEd (GT Trabalho e Educação) sobre a minuta do decreto de regulamentação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB**. Rio de Janeiro, 2002. 6 p. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 28 de fevereiro 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico – social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984. 235 p.

_____. **Trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos.** In: GOMES, Carlos Minayo et al. Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Associados, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: uma introdução.** São Paulo: Cortez, 2003. 92 p.

GARCIA, Sandra R. de Oliveira; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná.** In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005

_____. O ensino médio integrado a educação profissional: o caminho percorrido no Paraná a partir de 2004. 2006. mimeo. 10 p.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.** In.: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2005. 164 p.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios,** São Paulo: Pioneira, 2002. 188 p.

GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez/associados, 1989. 92 p.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1976. 446 p.

GORZ, André. **Crítica a divisão do trabalho.** São Paulo: Martins fontes, 1980. 251 p.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Médio: proposta pedagógica.** Brasília: DEMTEC, 2006. 22 p.

_____. _____. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Médio: plano de curso.** Brasília: DEMTEC, 2005. 71 p.

_____. _____. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Parecer nº. 277/2005-CEDF.** Autoriza a oferta do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional

Técnica de Nível Médio – Curso Técnico em Informática, em regime seriado anual e período integral, a ser implantado no Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama, instituição educacional da Secretaria de educação do Distrito Federal. Aprova o Plano de Curso específico do ensino Médio e a respectiva matriz curricular. Brasília: CEDF, 2005. 4 p.

_____. CEDF. **Nota Técnica do Conselho de Educação do Distrito Federal. Considerações à proposta do MEC de regulamentação do Ensino Médio.** Brasília: CEDF, 2003.

_____. CEDF. **Nota Técnica do Conselho de Educação do Distrito Federal. Considerações à proposta do MEC de regulamentação da Educação Profissional integrada com o Ensino Médio.** Brasília: CEDF, 2003.

GRAMISCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968. 244 p.

HAGE, Jorge. **A nova LDB.** In.: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Politecnicia no ensino médio. Brasília: SENEb, 1991. 143 p.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS (Org.). **Minidicionário Houaiss as Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 910 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP, 1991. 125 p.

_____. **As propostas de decreto para a regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica.** Curitiba, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf> Acesso: 20 setembro 2006.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abril. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 20 setembro 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

KRUPSKAJA, N. K. **L'istruzione politécnica.** In.: MANACORDA, Mario. Il Marxismo e l'educacione: testi e documento – 1943-1964. Roma: Armando Armando Editore, 1965. 304 p.

LARANJEIRA, Sonia M. G. **Fordismo e pós-fordismo**. In: CATANNI, Antonio David. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 312 p.

LEMME, Paschoal. **A educação na U.R.S.S. – 1953**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1955. 259 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1976. 250 p.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo. L.E. C. H, 1979. 176 p.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989. 272 p.

_____. Politecnia no ensino de segundo grau. In.: **BRASIL**. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Politecnia no ensino médio**. Brasília: SENEb, 1991. 143 p.

MANARCORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. 199 p.

MARX, Karl, **O capital: crítica a economia política**, v.1. São Paulo: Nova cultura, 1988. 287 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins fontes, 1998. 122 p.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Centauro, 2004. 112 p.

MARGLIN, Sthephen. **Origem e funções d parcelamento das tarefas (para que servem os padrões?)** In.: GORZ, André. *Crítica da divisão do trabalho.* São Paulo: Martins Fontes, 1980. 251 p.

MENGA, Ludke & ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NOSELLA, Paulo. **Trabalho e educação.** In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador.* São Paulo: Cortez/Associados, 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo/Autores Associados, 1990. 221 p.

PISTRAK. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão popular, 2003. 224 p.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica,** Rio de janeiro: Paz e terra, 1979. 587 p.

RAMOS, Marise Negueira. **O ensino médio: eixos e concepções** In: FRIGOTTO, Galdêncio & CIAVATTA, Maria. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho,* Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

REY GONZÁLES, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.

RODRIGUES, José. **Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional.** *Trabalho Necessário,* Rio de janeiro, v. 3, n. 3. 2005. Disponível em: < [http\\ www.uff.br\trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario)>. Acesso em 27 fevereiro 2006.

_____. **Educação politécnica no Brasil.** Niterói: EdUFF, 1998. 120 p.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2004. 246 p.

_____. **“O choque teórico da politecnia.Trabalho, educação e saúde”,** Revista

da UPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-52, março. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br>>. Acesso em 23 fevereiro 2006.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987. 48 p.

_____. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In.: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005. 164 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Departamento de Educação Profissional. **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação profissional do Paraná**. Curitiba: 2005. 46 p.

SECRETÁRIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO, COORDENAÇÃO E PARCEIROS DISTRITO FEDERAL. **Plano Estratégico do Governo do Distrito Federal: Rumo aos 50**. Brasília: SEPLAN, s/d. 2 p.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Ensino Médio Integrado: memória**. Brasília: DEMTEC, 2006. 1 p.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: instituições sobre sua natureza e suas causas**. v. 1. São Paulo: Nova cultura, 1996. 480 p.

TSE-TUNG, Mão. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 96 p.

URSS. **Fundamentos de la legislación de la URSS y las republicas federadas soviéticas**. Moscú: Editorial Progreso, 1975. 497 p.

Bibliografia Consultada

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução. nº. 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 1998. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em: 11 de outubro de 2005.

BRASIL. MEC. SETEC. **Síntese do processo de discussão com a sociedade sobre a política de articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio, visando à elaboração de minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 a 41 da LDB e revoga o Decreto nº. 2.208/97.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251a.pdf>>. Acesso em: 3 fevereiro 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico.** Brasília: MEC, 2000. 125 p.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Politecnia no ensino médio.** Brasília: SENEb, 1991. 143 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica.** Brasília: SETEC, 2005. 368 p.

BRASIL. **Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º. Grau. Brasília: Presidência da República, 1982. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm>. Acesso em 16 maio 2007.

BARACHO, Maria das Graças et al.. **Algumas reflexões e propostas acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.** s/d. mimeo. 23 p.

BRASLAVSKI, Cecília (Org.). **Educação secundária: mudança e imutabilidade.** Brasília: UNESCO, 2002.

CAMARA SILVA, Robson Santos. **As transformações na economia mundial e suas repercussões no mundo do trabalho: uma análise dos impactos na formação dos profissionais da educação.** São Luís: UFMA, 2003. 91 p.

ESTADO DO PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº. 1.095/ 2003.** Propostas curriculares: na modalidade Educação Profissional, nível Técnico, com organização curricular integrada ao ensino médio e na modalidade Normal, nível Médio de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Paraná, 2003. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/pareceres.nsf/publicadas>>. Acesso em: 20 agosto 2006.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez, 2000. 134 p.

FERNANDES, Carmen Monteiro. **Educação e Trabalho: perspectiva para a re-integração curricular no ensino médio**. João Pessoa: 12 a 14 de novembro de 2005, mimeo. 19 p.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro editora, 2005. 79 p.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu Editora, 1989. 144 p.

CATTANNI, Antonio David (Org.). **Dicionário sobre trabalho e tecnologia**. Porto alegre: Ed. UFRGS, 2002. 368 p.

CIAVATTA, Maria. **Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália**. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: perspectivas no final do século. Petrópolis: vozes, 1998. 230 p.

CIÊNCIA & CULTURA. **Trabalho**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/SBPC, n. 4, out./nov./dez. 2006.

ELOISA, Helena Santos. **A interdisciplinaridade como eixo articulador do ensino médio e ensino técnico de nível médio integrados**. Brasília: MEC, s/d. 10 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. 3240 p.

_____.(Orgs.). **Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto de Pesquisa de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003. 231 p.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003

CATTANNI, Antonio David (Org.). **Dicionário sobre trabalho e tecnologia**. Porto alegre: Ed. UFRGS, 2002. 368 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87 p.

GORZ, André. **Metamorfose do trabalho: crítica a razão econômica**. São Paulo, Annablume, 2003. 248 p.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Monografia, Dissertação e Tese**. São Paulo: Avercamp: 2004.

GRABOWSKI, Gabriel. **Eixos integrados do currículo do ensino médio integrado**. Brasília: MEC, s/d. 25 p.

JUNIOR, Justino de Sousa. **Politecnia e onilateralidade em Marx**. Revista do NETE, Belo Horizonte, n.º. 5, p. 98-114, Jan./jun. 1999.

LIMA, Júlio César França. **Concepção politécnica de ensino: teoria e prática na formação técnica da EPSJV/FIOCRUZ**. Revista do NETE. Belo Horizonte, n.º. 4, p. 185-204, ago./dez.. 1998.

MACHADO, Lucília. **Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa**. s/d. 17 p.

MARX, Karl. **Conseqüências sociais do avanço tecnológico**. São Paulo: Ed. Populares, 1980. 70 p.

MANACORDA, M. A. **Il marxismo e l'educacione: testi e documenti (1843-1964)**, v.1. Roma: Armando Armando Editore, 1964. 268 p.

MANACORDA, M. A. **Il marxismo e l'educacione: testi e documenti (1843-1964)**, v.2. Roma: Armando Armando Editore, 1964. 304 p.

OLIVEIRA, José Antônio Puppim. **Desafios do Planejamento em políticas públicas: diferentes visões práticas**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 273-287, abril. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 3 setembro 2006.

KARL, Marx; ENGELS, Friedirich. **Textos**, v 1. São Paulo: Edições sociais, 1975.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: perspectivas no final do século. Petrópolis: vozes, 1998. 230 p.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 79 p.

RAMOS, Marise. **Pedagogia das competências**, Campinas, Educ. Soc., vol. 23, n. 80,, p. 401-422, setembro. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 23 agosto 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1998. 267 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. Campinas: Autores associados, 2005. 96 p.

_____ ; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. 164 p.

SAKUMOTO, Douglas Aparecido. **As competências das diretrizes e Referências da Educação Profissional**. Julho de 2006. mimeo. 20 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996. 272 p.

SOTERO, Selene Maria da Costa. **Significado e fazeres em torno do plano de implantação do ensino médio integrado**. s/d, mimeo. 13 p.

SOUSA Jr., Justino de, **Politecnia e onilateralidade em Marx**. Belo Horizonte, Revista do NETE, nº. 5, Jan./Jul./1999, p. 98-113.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias. Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 4 janeiro 2007.

SILVA, Joel João da. **Como pontuar em português: com muitos exemplos e extensa lista de exercícios**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 120 p.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 87 p.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** .Campinas, *Educ. Soc.*, vol. 26, n. 90, p. 239 -265, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 outubro 2005.

_____. **Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 18, n. 59, p. 133-350, Agosto. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 28 fevereiro 2006.

VALENTIM, Silvani dos Santos. **Organização do trabalho escolar no Ensino médio integrado**: práxis multiculturalista e desenvolvimento local. s/d. mimeo. 15 p.

ZIBAS, Dagmar M. L. **A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 28 fevereiro 2006.

_____. **Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em:

ANEXO

DECRETO Nº. 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004

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

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

DECRETA :

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

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

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

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

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

§ 1o Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que

compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2o Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

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

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

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

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 9º Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997.

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Gestor SEDF

1. Conta-me um pouco sobre tua trajetória aqui na SEDF?
 - Experiência com ensino médio
 - Experiência com educação profissional
2. Gostaria que você me contasse quais os motivos que levaram a implementar o ensino médio integrado na rede?
 - Procedimentos adotados p/ implementação
 - Ênfase
 - Localidade
3. Você conhece, ao longo da história da educação do Brasil, alguma experiência de integração no ensino médio?
4. Gostaria de saber como você vê a integração do ensino médio com a educação profissional em quanto política pública?
 - Apresenta alguma mudança na política educacional?
5. Quais as concepções teóricas que nortearam a elaboração do projeto pedagógico e do currículo do curso?
 - O dialogo entre as disciplinas foi discutido (**caso não citar**)
 - E a politecnia foi discutida? (**caso não citar**)
6. Como você vê o EMI em termo política educacional relativa à formação para o trabalho?
7. Que tipo de formação você espera que os alunos do EMI saiam para o mundo do trabalho?

INSTRUMENTO DE PESQUISA¹

A RELAÇÃO TRABALHO EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Por Robson Santos Camara Silva²

TERMO DE CONCENTIMENTO

Prezado, (a)

Você está sendo convidado (a) para participar, voluntariamente, de uma entrevista, cujo objetivo principal é analisar as contradições existentes entre a proposta de ensino médio integrado e sua efetivação na prática; identificar a percepção da relação trabalho-educação dos gestores e professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal, que atuam no ensino médio integrado e comparar a concepção da proposta de ensino médio integrado com a percepção dos gestores e professores da SEDF. Esta entrevista integra a pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo junto a Universidade de Brasília e para isso, conto com sua participação no sentido de contribuir com essa investigação. As informações obtidas, bem como sua identificação serão tratadas sob sigilo e o conteúdo das informações será utilizado exclusivamente para uso da pesquisa.

_____ -DF, _____ de _____ de 2006.

¹ Este instrumento tem objetivo de ser um dos componentes metodológico de coleta de dados de acordo com o projeto de pesquisa apresentado a SEDF.

² Mestrando em Educação - UnB