



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Wilson Carlos Rangel Coutinho


**Neoliberalismo, política educacional e politecnia: tensões,  
contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n.5154/04**

Rio de Janeiro

2011

Wilson Carlos Rangel Coutinho

**Neoliberalismo, política educacional e politecnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n.5154/04**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Rio de Janeiro  
2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C871 Coutinho, Wilson Carlos Rangel.  
Neoliberalismo, política educacional e politecnicidade : tensões,  
contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04 /  
Wilson Carlos Rangel Coutinho. - 2011.  
158 f.

Orientador: Gaudêncio Frigotto.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação e Estado - Brasil – Teses. 2. Neoliberalismo –  
Teses. 3. Decretos-leis – Teses. 4. Ensino técnico - Brasil – Teses. 5.  
Ensino integrado – Brasil – Teses. I. Frigotto, Gaudêncio, 1947-. II.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.  
III. Título. IV. Decreto n. 5154/04.

dc CDU 37.014(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
tese.

---

Assinatura

---

Data

Wilson Carlos Rangel Coutinho

**Neoliberalismo, política educacional e politecnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n.5154/04**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 16 de março de 2011.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (Orientador)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lia Ciomar Macedo de Faria  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marise Nogueira Ramos  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos  
Faculdade de Educação da UFRRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina de Oliveira Garcia  
Faculdade de Educação da UEL

Rio de Janeiro

2011

## DEDICATÓRIA

A Davi, pela luz que nos ilumina e esperança que se renova.

A Guilherme e à Joana pela alegria que torna mais leve a travessia.

## **AGRADECIMENTOS**

A Gaudêncio Frigotto, pela orientação e amizade.

A Cássia, Julio, Milena e Bárbara, pelo amor e apoio na caminhada.

A Wilson, Célia, Sônia e Márcio pelas raízes.

A Roberto e Alencar, por todas as horas.

A Lauriana, Juarez, Andréa e Luiz Antônio, pela cumplicidade.

A Maria Oliveira, pela atenção.

Aos colegas do CTUR, pela interlocução nos Conselhos.

O senhor ... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

*Guimarães Rosa*

## RESUMO

COUTINHO, Wilson Carlos Rangel. *Neoliberalismo, política educacional e politécnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n.5154/04*. 2011. 158 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Este trabalho tem como problema central verificar se a integração do ensino médio facultada pelo Decreto n. 5.154/04 poderá constituir-se, ainda que sob os limites do capitalismo, num caminho que contribua para a concretização de uma concepção educacional voltada para a politécnia, tomando como referência a legislação educacional brasileira, no que diz respeito ao ensino médio e à educação profissional técnica de nível médio a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96 e, tendo como foco principal de análise as disposições do Decreto n. 5.154/04 e as circunstâncias que eventualmente contribuem para que ele se constitua no caminho referido. Seu objetivo é analisar a precariedade, as limitações de alcance, mas também, as possibilidades do decreto como caminho alternativo na construção de outra concepção educacional, na perspectiva de superação do modelo vigente de inspiração neoliberal. O pressuposto ponto de partida é de que uma fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política calcada na formação omnilateral e/ou politécnica que alcance significativamente os fóruns docentes, no âmbito do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, dá suporte para que o Decreto n. 5.154/04 constitua-se de fato, numa possibilidade de travessia rumo à superação da concepção educacional de matiz neoliberal. No entendimento de que isso, todavia, não é algo que possa ocorrer espontaneamente, pelo contrário. Entendendo que a possibilidade dessa travessia implica uma intencionalidade e a disputa de um projeto que é também social. Uma preocupação se revela recorrente ao longo do trabalho: o que fazer? Face à opacidade do tempo presente pródigo em reduzir o oxigênio das nossas esperanças, em exaurir a possibilidade de se conceber uma sociabilidade que, diferente desta, tenha o homem como centro, agir de que maneira? E, principalmente, como propor uma ação que não pareça histriônica, descolada das atuais condições de tempo e espaço? Ao otimismo da vontade, ainda que face ao pessimismo da razão do pensamento gramsciano somamos utopia e poesia na expectativa de tornarmos a dimensão da transcendência mais tangível. Para lembramos que o homem pode ser maior do que o acabrunhado papel para ele determinado pelo sistema dominante. Com a intenção de dialogarmos com as experiências que se dão no “chão das escolas”, realizamos uma pesquisa intencional no campo empírico e através de dados colhidos junto a dirigentes e professores de três instituições da rede federal de educação tecnológica, de três unidades da federação, procuramos confrontar as informações obtidas com os principais argumentos apresentados no trabalho.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Decreto 5154/04. Política educacional. Ensino integrado. Politécnia.



## ABSTRACT

The main problem of this work is to verify if the school integration provided by Decree number 5.154/04 may be managed, even under the limits of capitalism, in a way that contributes to the achievement of an educational concept aimed at the polytechnic, with reference to the Brazilian educational legislation, with regard to secondary and technical education after the promulgation of the Educational Law number 9394/96 and, with the main focus of analysis of the provisions of Decree number 5.154/04 and circumstances that may contribute for it to provide the path above. The work aims at analyzing not only the precariousness and the limitation, but also the possibilities of the decree as an alternative way to build another educational concept with a view to overcome the force of neoliberal model. The starting point is the assumption that a theoretical-methodological, epistemological and ethical fundament grounded in the omnilateral training and / or polytechnic that significantly achieves the teachers' forums in high school and technical school give support for the Decree 5.154/04 itself to constitute a possibility of overcoming the educational concept of neo-liberal tinge. However, understanding that is not something that can occur spontaneously. We have to understand that the possibility of this way implies intentionality and a dispute over a project that is also social. One concern is revealed repeatedly throughout the work: what should be done? Given the opacity of the time in reducing the oxygen of our hopes in order to exhaust the possibility of conceiving a sociability that, unlike this, has the man as the center, how should we act? And especially, how can we propose an action that does not seem histrionic, disconnected from current conditions of time and space? To the optimism of the will, even against the pessimism of the reason we add Gramsci's thought and poetry in the utopian expectation of becoming the most tangible dimension of transcendence in order to remember that man can be greater than the vexed role given to him by the dominant system. With the intention to dialogue with the experiences that take place in "ground school", we conducted an intentional search field and through empirical data collected from directors and teachers from institutions of the federal network of technologic education – three units of the federation – we compare the information obtained with the main arguments presented in the study.

Keywords: Neoliberalism. Decree 5154/04. Educational Policy. Integrated Teaching. Polytechnic.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como problema central verificar se la integración de enseñanza medio proporcionado por el Decreto 5.154/04 se puede constituir, incluso en los límites del capitalismo, en un camino que contribuya a la consecución de una concepción educacional encaminado a la politecnia, usando como referencia la legislación educacional brasileña, con lo que se refiere a la enseñanza medio y a la educación profesional técnica de nivel medio después de la promulgación de la LDB n 9394/96 y, con el objetivo principal del análisis de las disposiciones del Decreto n ° 5.154/04 y las circunstancias que pueden contribuir para él constituirse no camino referido. Su objetivo es analizar la precariedad, las limitaciones de su alcance, pero también, las posibilidades del decreto como camino alternativo en la construcción de otra concepción educacional con el fin de superar el modelo vigente de inspiración neoliberal. El presumido punto de partida es la suposición de que un fundamento teórico-metodológico, epistemológico y ético-político, basado en la formación omnilateral y / o politécnica que alcance de manera significativa los consejos docentes no ámbito de enseñanza medio e de la educación profesional técnica de nivel medio, da soporte para que el Decreto 5.154/04 se constituye de hecho, una posibilidad de travesía rumbo la superación de la concepción educativa de matiz neoliberal. En el entendimiento de que, sin embargo, eso no es algo que puede ocurrir espontáneamente, por el contrario. Entendiendo que la posibilidad de esa travesía implica una intencionalidad y la disputa sobre un proyecto que es también social. Una preocupación que se revela recurrentes en toda la obra: ¿qué hacer? Dada la opacidad del tiempo presente, pródigo en reducir el oxígeno de nuestras esperanzas, de agotar las posibilidades de concebir una sociabilidad que, diferente de esta, tenga el hombre como centro, actuar de que manera? Y, sobre todo, como proponer una acción que no parece histriónica, desconectada de las condiciones actuales de tiempo y espacio? Al optimismo de la voluntad, aunque frente el pesimismo de la razón del pensamiento gramsciano sumamos utopía e poesía en la expectativa de convertir la dimensión de la trascendencia más tangible. Para recordarnos que el hombre puede ser mayor que el limitado papel para el determinado por el sistema dominante. Con la intención de dialogar con las experiencias que se tienen en "el piso de las escuelas", se llevó a cabo una busca no campo empírico y por los datos recogidos con dirigentes y profesores de tres instituciones de la red federal de educación tecnológica, de tres unidades de la federación, buscamos confrontar las informaciones obtenidas con los argumentos principales presentados en el estudio.

Palabras-clave: Neoliberalismo, Decreto 5154/04, política educacional, enseñanza integrado, politecnia.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Percentual relativo ao tempo de serviço dos professores das três instituições pesquisadas 2010 .....	100
Gráfico 2 –	Percentual relativo ao tempo de serviço dos professores das três instituições pesquisadas 2010.....	101
Gráfico 3 –	Percentual de professores com dedicação exclusiva (DE) nas instituições pesquisadas 2010.....	102
Gráfico 4 –	Percentual relativo ao conhecimento docente das instituições pesquisadas sobre a concepção educacional politécnica 2010.....	105
Gráfico 5 –	Percentual relativo ao conhecimento docente das instituições pesquisadas sobre formação humana omnilateral 2010 .....	106
Gráfico 6 –	Percentual relativo ao conhecimento docente das instituições pesquisadas sobre processos formativos que visam à emancipação humana 2010 .....	107
Gráfico 7 –	Percentual relativo ao conhecimento docente das instituições pesquisadas sobre a articulação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio prevista no Decreto n. 5154/04 2010 .....	108
Gráfico 8 –	Percentual relativo ao entendimento docente das instituições pesquisadas a respeito da necessidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio 2010 .....	109
Gráfico 9 –	Percentual relativo ao entendimento docente das instituições pesquisadas a respeito da necessidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio 2010 .....	110
Gráfico 10–	Percentual relativo ao conhecimento docente das instituições pesquisadas sobre a articulação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio prevista no Decreto n. 5154/04 2010 .....	111
Gráfico11 –	Percentual relativo à resposta dos professores das instituições pesquisadas sobre as novas determinações produtivas e suas implicações sobre politecnicidade e polivalência 2010 .....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCQ	CENTRO DE CONTROLE DA QUALIDADE
CEB	CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CEFET	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
EMBRAER	EMPRESA BRASILEIRA DE AERONÁUTICA
EV	ESCOLA VINCULADA A UNIVERSIDADE FEDERAL
FUNDEB	FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
IFET	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PROEP	PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PROUNI	PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS
PSDB	PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRO
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
PTB	PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO
SEMTEC	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

## SUMÁRIO

	<b>I N T R O D U Ç Ã O</b> .....	15
1	<b>O TEMPO, LIMITES HISTÓRICOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES</b> .....	30
1.1	<b>Sobre o tempo</b> .....	30
1.2	<b>Limites históricos, tensões e possibilidades</b> .....	40
2	<b>NEOLIBERALISMO E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO</b> .....	48
2.1	<b>Constituição, Lei de Diretrizes e Bases e Reforma Educacional</b> .....	48
2.2	<b>O Neoliberalismo e a política educacional brasileira</b> .....	49
2.3	<b>Entre a sutileza e a pressão na implantação da reforma</b> .....	51
2.4	<b>Da pedagogia das competências ao currículo integrado de outra natureza</b> .....	54
3	<b>DECRETO 5154/04: CAMINHO TANGÍVEL PARA O HORIZONTE DA POLITECNIA?</b> .....	74
3.1	<b>Sobre o horizonte da politecnia</b> .....	74
3.2	<b>O neoliberalismo para além da chegada do partido dos trabalhadores ao poder</b> .....	77
3.3	<b>Decreto 5154/04 e condições objetivas para o horizonte da politecnia ..</b>	81
4	<b>A INCORPORAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E HORIZONTE DA POLITECNIA: INDICAÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO</b> .....	97
4.1	<b>Primeiros passos</b> .....	97
4.2	<b>Caracterização das instituições pesquisadas</b> .....	100
4.3	<b>Ensino médio integrado e politecnia: a perspectiva institucional</b> .....	103
4.4	<b>Politecnia, Decreto n.5154/04, ensino integrado, fóruns de discussão docente e novas determinações produtivas: o olhar do professor</b> .....	105
4.1.1	<u>Politecnia, omnilateralidade e emancipação humana: o conhecimento docente</u> .....	105
4.1.2	<u>Conhecimento docente sobre: a articulação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio prevista no Decreto n. 5154/04 e sobre a necessidade de tal articulação</u> .....	107
4.1.3	<u>Fóruns de discussão docente e possibilidades da reintegração</u> .....	109

4.1.4	<u>Novas determinações produtivas, politecnia e polivalência.....</u>	111
4.1.5	<u>Sobre politecnia, omnilateralidade e emancipação humana: o conhecimento docente.....</u>	113
4.1.6	<u>Quanto ao conhecimento docente sobre a articulação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio prevista no Decreto n. 5154/04 e sobre a necessidade de tal articulação; a natureza dos trabalhos dos Fóruns voltados para a adaptação ao Decreto n. 5154/04; as novas determinações produtivas, politecnia e polivalência.....</u>	114
4.1.7	<u>Sobre os Fóruns de discussão docente e possibilidades da reintegração.....</u>	117
5	<b>A TÍTULO DE CONCLUSÃO .....</b>	121
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	136
	<b>ANEXO A .....</b>	142
	<b>ANEXO B .....</b>	156

## INTRODUÇÃO

*O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real.*

*(Florestan Fernandes)*

Este trabalho, inspirado na epígrafe de Florestan Fernandes, busca um diálogo com o autor, principalmente no esforço que realiza para compreensão do mundo no horizonte da sua transformação. Muito embora, identifique suas próprias limitações quanto à profundidade intelectual do movimento que realiza, tanto quanto reconhece modesta sua capacidade explicativa.

De toda maneira, ao longo do seu desenvolvimento, tem como pretensão evidenciar aquele esforço referido, que guarda relação direta com as dificuldades do tempo presente. Trata-se da luta por alcançar uma espécie de ponto de equilíbrio entre o esmorecimento face à desumanidade e à aridez societária capitalista, o voluntarismo inconseqüente e a preparação - sem previsão de fim - do movimento que, por sua radicalidade, propiciaria as transformações sócio-políticas e econômicas pretendidas por tantos.

Compreender o mundo, ainda que pequena seja nossa capacidade de explicá-lo. Compreender o mundo, para que razão e emoção nos ajudem na perspectiva de superação da lógica desumanizadora e neste sentido aviltante, do sistema dominante. Eis aqui a referência que, esperamos, servirá de bússola nesta caminhada.

Mais especificamente, o trabalho tem como problema central verificar se a integração do ensino médio facultada pelo Decreto n. 5.154/04<sup>1</sup> poderá constituir-se, ainda que sob os limites do capitalismo, num caminho que contribua para a concretização de uma concepção educacional voltada para a politecnicidade<sup>2</sup>, tomando como referência a legislação educacional brasileira, no que diz respeito ao ensino médio e à educação profissional técnica de nível médio a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96<sup>3</sup> e, tendo como foco principal de análise

---

<sup>1</sup> Decreto n. 5.154/04: entre outras disposições admite a oferta do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

<sup>2</sup> A definição pelo termo politecnicidade, que será aplicado à concepção de ensino e educação politécnica ao longo deste trabalho, tem por base a concepção de Saviani (2003, pp.131-52) de que “grosso modo, pode-se entender que, em Marx, ensino tecnológico e ensino politécnico podem ser considerados sinônimos”. Isso não elide, naturalmente, também nosso reconhecimento à pertinência das argumentações que fundamentam algumas divergências de Paolo Nosella sobre o tema, que são encontradas, entre outros documentos, na Conferência proferida pelo autor no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores promovida pelo LABOR, de 07 a 09 DE Setembro de 2006, na Universidade Federal de Fortaleza – CE.

<sup>3</sup> LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor.

as disposições do Decreto n. 5.154/04 e as circunstâncias que eventualmente contribuem para que ele se constitua no caminho referido.

Seu objetivo é analisar a precariedade, as limitações de alcance, mas também, as possibilidades do decreto como caminho alternativo na construção de outra concepção educacional, na perspectiva de superação do modelo vigente de inspiração neoliberal. O pressuposto ponto de partida é de que uma fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política calcada na formação omnilateral e/ou politécnica que alcance significativamente os fóruns docentes, no âmbito do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, dá suporte para que o Decreto n. 5.154/04 constitua-se de fato, numa possibilidade de travessia rumo à superação da concepção educacional de matiz neoliberal. No entendimento de que isto, todavia, não é algo que possa ocorrer espontaneamente, pelo contrário, a possibilidade dessa travessia implica uma intencionalidade e a disputa de um projeto que é também social.

Atuando no ensino médio da rede federal de ensino desde o início da década de 1980 e assumindo a Divisão Pedagógica de uma unidade educacional da rede federal de 1993 até 2005, tivemos a oportunidade de acompanhar a promulgação da atual LDB, assim como dos pareceres, portarias e decretos que foram regulamentando os princípios legais estabelecidos e a repercussão desse aparato legal numa escola da rede, diretamente subordinada à então denominada SEMTEC/MEC<sup>4</sup>, voltada para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio.

Tal oportunidade foi decisiva para que pudéssemos “mergulhar” nas discussões teóricas, filosóficas e políticas decorrentes da reforma educacional que se seguiu à promulgação da LDB 9394/96, sob a égide das concepções neoliberais que vincaram o governo brasileiro nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, mas que não terminaram aí.

Assim, observamos de perto o volume do investimento financeiro e da produção teórico-metodológica e epistemológica que o governo, via Ministério da Educação, destinou à implantação daquelas concepções educacionais, num invulgar movimento de sedimentação dos princípios que orientavam o escopo sócio-econômico imposto à sociedade brasileira.

Inicialmente, tivemos conhecimento de pouco alcance a respeito da natureza desse movimento, talvez pelo volume do aparato representado pelas mudanças, além dos compromissos próprios de quem também está envolvido com as exigências cotidianas da sala

---

<sup>4</sup> Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.



de aula, somadas às estratégias de ocultação, dissimulação e sedução (mas também de pressão), largamente utilizadas pelo governo federal no intuito da implantação da reforma educacional.

Como componentes da rede federal, fomos, em nossa unidade escolar, imediatamente alcançados pela implantação das múltiplas implicações decorrentes do chamado *currículo por competências* e logo precisamos nos debruçar sobre as questões teóricas e os desdobramentos práticos da reforma. Assim, aos poucos, produzimos uma certa leitura crítica sobre aquelas políticas, o que permitiu algum movimento contra-hegemônico, ainda que tímido e circunstanciado pelas vinculações institucionais.

Particularmente, como mestrados em educação<sup>5</sup>, entre 2001 e 2004, nos voltamos um pouco mais para a compreensão dessa problemática. Nesse empreendimento do mestrado, com a pesquisa empírica, além de respostas que foram consideradas significativas sob a perspectiva de que o corpo docente analisado estava, de certa forma, atento às questões políticas que subjaziam à apresentação formal da reforma, também concluímos pela inexistência de sinais que permitissem supor que tal percepção docente, indicasse sua compreensão quanto à articulação orgânica das múltiplas determinações da mesma.

Tal percurso se somou ao projeto do doutorado, de modo que, para além das disputas político-partidárias e da luta sindical reconhecidamente necessárias, o campo institucional foi escolhido como arena de atuação, num movimento que talvez possa dialogar com a concepção gramsciana da “guerra de posições” (GRAMSCI, 2006, p.300) e/ou com o sentido do “reformismo revolucionário” de Carlos Nelson Coutinho (2008, p.86). Isto é, no entendimento de que, inicialmente por dentro do sistema educacional escolar da rede federal, no plano das contradições<sup>6</sup> das relações sociais historicamente construídas, há um espaço de disputa que pode e precisa ser ocupado.

Assim, nosso estudo presente, volta-se conforme antecipamos, para a análise da necessidade e das possibilidades de concepções e práticas educacionais que, sob a égide capitalista, permitam alimentar a expectativa do horizonte da politecnia, ainda que se reconheça dificuldades decorrentes da opacidade societária brasileira, sociedade, como veremos adiante, de capitalismo dependente.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Por ocasião do Mestrado em Educação, elaboramos a dissertação “Escola, conhecimento e cidadania: uma alternativa ao modelo neoliberal”, sob a orientação da professora Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

<sup>6</sup> Destacamos aqui, a opção que fizemos pelo campo das contradições em lugar das antinomias, em razão de o entendermos mais coerente com a concepção dialética que pretendemos presente no texto deste trabalho.

<sup>7</sup> Sublinhamos aqui a importância da tese de Ignácio (2009) na qual ao examinar as conjunturas da década de 1980 em relação à década de 1990, salienta que na primeira se tinha as condições subjetivas para o debate da

Além disso, e principalmente, trata-se da oportunidade de trazermos à discussão algumas angústias que sempre nos acompanharam ao testemunharmos injustiças sociais e dramas humanos inaceitáveis. O que fazer diante de tal situação? Parece razoável admitir uma conduta que não modificará radicalmente a dura realidade, mas poderá contribuir para a expectativa de que uma mudança para melhor pode ser construída desde agora, ainda que sem a rapidez e a profundidade desejadas?

É possível e talvez provável que, submetidas à crítica, as considerações que procuramos desenvolver aqui sejam identificadas como *reformistas*, por outro lado, acalentamos a idéia de que as reflexões que buscamos propor, talvez possam ensejar a concepção da travessia como caminho ou, numa expectativa mais otimista, pensarmos que, de alguma forma, as questões propostas, possam sinalizar na direção do que Coutinho (2008, p. 67) referindo-se à Marx aponta como “a legitimidade e a possibilidade concreta de obter transformações sociais substantivas através de reformas”<sup>8</sup>.

A argumentação do autor é utilizada num contexto em que sinaliza o desafio da construção de um “projeto socialista radicalmente democrático” (Ibid, p.89) e que também constitui preocupação nuclear no desenvolvimento lógico deste trabalho. Coutinho explica o reformismo revolucionário como:

[...]uma estratégia que – visando explicitamente à transformação radical da sociedade – empenha-se em obtê-la com base numa política conseqüente e realista de reformas estruturais cumulativas, que envolvam todos os níveis do ser social. E não se deve esquecer que, para o reformismo revolucionário, a democracia não é um caminho para o socialismo, nem muito menos uma alternativa ao socialismo, *mas sim o caminho do socialismo* (Ibid, p.89).

É recorrente em nossas lembranças a imagem de um soldado, sentinela atenta, arma em punho, mas morto porque congelado pelo frio implacável e, assim, incapaz de enfrentar o inimigo contra o qual tanto se acautelou e, sem trocadilho, esperou eternamente. Se nos prepararmos, nos armarmos, nos acautelarmos, nada reformarmos e congelados, aguardarmos pela *revolução* que pode não vir, também neste caso, ainda que bem intencionados, nossa espera estará dramaticamente comprometida.

Antecipar tal posicionamento, evidentemente, traz mais conforto político e intelectual para quem escreve e, ainda que eventualmente, possa suscitar discordâncias e críticas, sempre

---

politecnia, embora as condições objetivas fossem limitadas face à base material do processo produtivo sob o fordismo no Brasil, naquela década. Em contraste, na década de 1990 foram se desenvolvendo, sob uma nova base científico-técnica do processo produtivo, de caráter flexível, demandas de uma educação para além da polivalência. Em tal materialidade, contraditoriamente, estariam ampliadas as condições objetivas de dilatar a disputa por uma educação politécnica. Todavia e paradoxalmente, as condições subjetivas na década de 1990, foram se diluindo e enfraquecendo.

<sup>8</sup> Aqui, referimo-nos àquelas reformas estruturais, capazes de produzir transformações socialmente significativas, ainda que num ritmo processual. Reformas que não apenas visem conservar e reproduzir o sistema capitalista, mas alterá-lo e superá-lo.

consubstanciará o caminho reto que o debate acadêmico sugere, permitindo então, que passemos a tratar em seguida, do contexto político e sócio-econômico que tem marcado as políticas públicas e, mais especificamente, aquelas voltadas para a educação escolar brasileira, tema central neste trabalho.

Como uma espécie de camaleão que facilmente adapta-se ao meio, o capitalismo tem se caracterizado por uma capacidade inegável de adaptar-se aos tempos e circunstâncias históricos, num permanente processo de mudança em que surpreende por parecer natural e indispensável como processo civilizatório.

A roupagem neoliberal é a versão atual de um modelo que muda aparentemente para, de fato, manter-se como um sistema fundado na desigualdade, injustiça, exploração, expropriação enfim. Com a agravante de que nestes tempos da revolução digital-molecular, o acelerado desenvolvimento tecnológico, portador da “modernidade”, costuma ganhar um status de neutralidade e, monopolizado pelos países capitalistas centrais, trabalha como sempre, a favor do crescimento exponencial da riqueza e da sua abissal concentração.

A educação de modo geral e a escola em particular são recolocadas no centro das disputas políticas, na medida em que são recuperados antigos conceitos como o do capital humano e, mais recentemente, do capital social<sup>9</sup>, como estratégia para atender a determinadas necessidades do sistema, além de também se prestar como argumentação sedutora no sentido de iludir e cooptar incautos com a inebriante possibilidade (aparente) do progresso individual ou coletivo decorrente do esforço pelo conhecimento e pelo trabalho.

Segundo a ótica neoliberal, trata-se da necessidade de resgatar aquele antigo conceito do capital humano, tão popular nos anos sessenta.

Há uma densa literatura que trata dos limites do desenvolvimento (industrial) centrado na perspectiva taylorista/fordista ou pós-fordista e da crise aguda da expansão do capital, precarização do trabalho e desemprego estrutural e que nos permite, ao nosso ver, apreender o eixo-teórico-empírico que nos permite avançar e tensionar tanto os estudos na área, comprometidos ético-politicamente com a “classe que vive do trabalho, quanto , e principalmente, as concepções e políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação, requalificação e reconversão, em pauta nos anos 90 no Brasil, vinculados marcadamente por uma perspectiva produtivista. Esta perspectiva reitera, aparentemente com novos conceitos e categorias, a visão economicista da teoria do capital humano e tem como intelectuais coletivos o Banco Mundial e os aparelhos de hegemonia dos homens de negócio (FRIGOTTO, 1998, p.36).

---

<sup>9</sup> A teoria do capital social como esclarece Vânia Motta, é a face mais moderna da ideologia do capital humano que, na educação, simultaneamente, “alarga as atribuições da escola e restringe a dimensão política que insere a ação pedagógica” (2009, p.549). Isso como resultado da intervenção dos principais organismos multilaterais nas políticas públicas para os países da periferia do capitalismo, como acrescenta a autora. O artigo de Motta “Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo”, que trata do tema, pode ser encontrado na revista Trabalho, Educação e Saúde, volume 6, n. 3, p.549-571, nov. 2008/ fev.2009.

A análise dessa lógica que devolve à escola a função central da formação para o trabalho evidencia a eficácia do discurso hegemônico.

Na concepção do Estado mínimo quanto à responsabilidade social, em que a privatização dos serviços públicos transforma antigas conquistas da classe trabalhadora em mercadorias, a venda da ilusão é uma das marcas. Trata-se de uma situação particularmente desigual na relação capital-trabalho, onde o capital domina uma força de trabalho altamente fragilizada, abrindo caminho para que se desmobilize, restringindo “a organização e o poder sindical, que se vê forçado a negociar direitos conquistados por uma garantia mínima de emprego. Amplia-se nesse contexto, a possibilidade de superexploração da força de trabalho” (Ibid., p.42).

A rigor, nada diferente poderia ser esperado na medida em que a lógica do sistema dominante impõe a subordinação do humano e da natureza ao valor da mercadoria:

(...) entre tantas destruições de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que encontra-se hoje na condição de precarizada ou excluída. Em verdade, estamos presenciando a acentuação daquela tendência que István Mészáros sintetizou corretamente, ao afirmar que o capital, desprovido de orientação humanamente significativa, assume, em seu sistema metabólico de controle social, uma lógica que é essencialmente destrutiva, onde o valor de uso das coisas é totalmente subordinado ao seu valor de troca (ANTUNES, 2001, p.15).

Assim, é preciso cuidado para que não se faça eco ao “canto da sereia” e, muito pelo contrário, deve-se atentar para que o esforço esteja voltado para a contínua análise crítica desse ideário que simula compromisso social, mas a rigor, só contribui para o aprofundamento das desigualdades entre os homens e as nações.

Como ressaltam diversos autores da vertente crítica, o velho sistema sócio-econômico capitalista, travestido de novo e movido por seu insaciável apetite de expropriação, que atualmente se sustenta por uma exploração ainda mais cruel do trabalho, torna-se profundamente nocivo aos trabalhadores e aos países economicamente periféricos, além de particularmente nefasto, na medida em que age como lobo, disfarçado sob a pele e o discurso do cordeiro.

No que diz respeito a essa dissimulação capitalista contemporânea que busca os resultados de sempre, agora, porém, através de uma estratégia desviante em relação ao conflito capital – trabalho, a indução dos trabalhadores à concepção da chamada qualidade total nos processos produtivos é exemplar:

A falácia da “qualidade total” passa a ter papel de relevo no processo produtivo. Os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) proliferaram, constituindo-se como grupos de trabalhadores que são incentivados pelo capital para discutir o trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade da empresa. Em verdade, é a nova forma de apropriação do saber fazer intelectual do trabalho pelo capital. O despotismo torna-se então mesclado com a manipulação do trabalho, com o “envolvimento” dos trabalhadores, através de um processo ainda mais profundo de interiorização do trabalho alienado (estranhado). O operário deve

pensar e fazer pelo e para o capital, o que aprofunda (ao invés de abrandar) a subordinação do trabalho ao capital (ANTUNES, 2001, p.21).

No Brasil, iniciado o primeiro governo Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, grande foi a expectativa dos setores progressistas no meio educacional, afinal havia quase um consenso a respeito de algumas mudanças urgentes e necessárias tanto no âmbito da educação básica como da educação superior que, acreditava-se, seriam contempladas pelo governo federal. No que diz respeito à educação básica, os debates levados a termo, desde antes da promulgação da LDB n. 9.394/96 a respeito da educação politécnica e da formação omnilateral, justamente pretendida para todos, voltaram em parte, a ocupar a pauta das discussões docentes, ainda que sem a ressonância dos anos 1980.

Embora a percepção fosse de que havia um vasto campo a ser trabalhado, a conjuntura política logo evidenciou as mudanças possíveis e, no que se refere à educação básica, o foco afunilado das limitações apontou para a revogação do Decreto n. 2.208/97<sup>10</sup> que separava o ensino médio da educação profissional técnica de nível médio, sem formular, porém, qualquer concepção educacional capaz de alimentar a expectativa do projeto politécnico pretendido.

Caracteriza-se então, um sentimento de frustração em função da expectativa natural decorrente da chegada ao poder de um governo, que se acreditava portador de um “projeto de desenvolvimento nacional popular comprometido com reformas estruturais”, nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.13).

Esse sentimento, ainda agora com a eleição de Dilma Rousseff, não está de todo superado, no sentido de que o novo governo teve sua vitória nas urnas, fortemente relacionada à idéia de continuação das principais políticas do governo Lula da Silva.

Frustrantes também foram outras omissões ou ações que contrariariam expectativas geradas a partir daquele perfil de governo referenciado, como é o caso emblemático da separação administrativa e organizacional das secretarias de ensino médio e de educação profissional técnica de nível médio nos mesmos dias em que o Decreto n. 5.154/04 tornava pública a possibilidade de reintegração curricular desses segmentos educacionais.

Ainda que tolhidos de nossas aspirações maiores, mas concordando que o Decreto n. 5.154/04, que substituiu o Decreto n. 2.208/97, é "fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas", como alertam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 26-7), consideramos

---

<sup>10</sup> Decreto n. 2.208/97: regulamentava o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB n. 9.394/96 e separava o ensino médio da educação profissional técnica de nível médio.

que tal documento legal, obviamente insuficiente, deve ser analisado na perspectiva de que represente uma possibilidade efetiva na consolidação do caminho, rumo a educação politécnica.

O decreto n. 2.208/97 e a portaria MEC n. 646/97<sup>11</sup> foram complementados pelas disposições do parecer CNE/CEB n. 15/98 e da resolução CEB n. 3/98<sup>12</sup> e do parecer CNE/CEB n. 16/99 e resolução CEB 4/99<sup>13</sup>, que estabeleceram os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais, constituindo, assim, uma considerável *massa* teórica e legal na sustentação da reforma de inspiração neoliberal.

Tal elaboração teórica, metodológica e epistemológica produzida pelo Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação, foi apoiada por um número incomum de reuniões, palestras e seminários de abrangência nacional e vigência plurianual que tinham a finalidade de convencer, cativar e pressionar as escolas da rede federal, no sentido de colocar em curso, com urgência, os ditames políticos e pedagógicos da reforma. Isso, para não falar do uso de recursos financeiros como os do PROEP<sup>14</sup> como uma espécie de chantagem e cooptação de escolas que atendessem imediatamente às determinações governamentais.

Então, o que se deseja enfatizar é que o aparato legal, político-pedagógico, logístico, de recursos humanos e financeiros mobilizados em nome da sedimentação da reforma educacional, divorciada de qualquer compromisso com a formação omnilateral precisa ter sua finalidade última, suficientemente desvelada. Mas também, pretende-se indicar que o Decreto n. 5.154/04 não deve ser perdido na possibilidade de travessia de que pode ser investido, rumo a algumas ações político-pedagógicas, respaldadas, naturalmente, na ética, que ajudem na socialização de idéias avessas àquelas de inspiração neoliberal e que estejam de acordo com uma concepção de educação básica, gratuita, laica, unitária, politécnica e universal.

É certo que essa nossa pretensão relativa ao aproveitamento do Decreto n. 5.154/04 como travessia, não passa ao largo da análise crítica sobre a atual cena educacional brasileira:

A política educacional não aponta para a criação e consolidação de um sistema nacional de educação que pudesse ser a base estrutural da escola unitária. Como poderá ser visto adiante, a política seguiu perseguindo as políticas focalizadas, as medidas *ad hoc*, a partir do pressuposto geral de que o dualismo educacional é um imperativo do mercado e que, antes de ser combatido, deve ser ampliado para todos os poros da sociedade, pois concorre para a difusão de disposições ideológicas relacionadas à chamada inclusão social (LEHER, 2009b), como a empregabilidade e, cada vez mais, o empreendedorismo (popular). O exame dos programas para a juventude das periferias das grandes cidades, para os jovens do campo, para

<sup>11</sup> Portaria MEC n. 646/97: regulamenta a implantação da reforma da educação profissional.

<sup>12</sup> Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica n. 15/98 e resolução da Câmara de Educação Básica n. 3/98: Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e institui essas Diretrizes Curriculares Nacionais respectivamente.

<sup>13</sup> Parecer CNE/CEB n. 16/99 e resolução CEB n. 4/99: Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional e institui essas Diretrizes Curriculares Nacionais respectivamente.

<sup>14</sup> Programa de Expansão da Educação Profissional.

os jovens da baixa classe média permite concluir que a idéia de que os programas educacionais devem estar ajustados ao tipo de “clientela” tornou-se o eixo das intervenções em matéria educativa (LEHER, 2010, p. 55).

Num sentido gramsciano (2006 a, p. 110), a estratégia de repetir de várias formas as mesmas idéias, talvez, possa representar a resposta adequada no sentido de ajudar a levar ao trabalho docente no “chão da escola”, a produção acadêmica sobre aquela formação omnilateral, reanimada pela materialidade legal do decreto e apesar de suas limitações iniciais de alcance.

Por outro lado, em que pese as preocupações e cuidados até aqui revelados, não há como pensar em posicionamentos e reflexões voltados para a construção de uma concepção educacional omnilateral sem que também se dirija a discussão para a percepção subjetiva do indivíduo sobre si e sobre a sociedade. Sem que se cuide do tipo de sociedade em que estamos inseridos e do quanto de ética e de comprometimento político estamos carentes.

No tempo atual, marcado pela globalização econômica, pela velocidade que rapidamente torna obsoleto o presente e, por relações sociais eivadas de virtualidade e volatilidade, há marcas na conduta humana contemporânea de exacerbação do individualismo e de despolitização, que assombram outros projetos societários voltados para a solidariedade e para o engajamento com as causas da justiça e da inclusão social. Além do que, até na defesa dessas bandeiras é preciso atenção, na medida em que as mesmas vêm sendo apropriadas, como palavras de ordem, por setores conservadores que apenas dissimulam sua despreocupação social. Isso em função da sociabilidade de agora, conforme descrição de Severino: “configura-se então uma sociabilidade típica desse contexto neoliberal, que se constitui atrelada a profundas mudanças provocadas pelas injunções dessa etapa da economia capitalista na esfera do trabalho, da cidadania e da cultura” (2006, p. 304).

Certamente, a acirrada competição dominante, decorrente do desemprego estrutural e de oportunidades cada vez mais restritas, parece acentuar aquele pensamento de Thomas Hobbes (2006) a respeito da natureza humana marcada pela luta entre os homens, numa disputa que os fazem parecer lobos de si mesmos.

Segundo Mancebo (1999, p.35), “vivemos imersos numa cultura individualista. Nela cunhamos nossa identidade, nos socializamos e encontramos permanente reafirmação dos valores a ela relacionados”. Em linhas gerais, a autora conclui que “um dos universais, portanto, da modernidade ocidental é a suposição dominante de que o homem, na sua constituição mais íntima, é o centro e o fundamento de um mundo” (Ibid. p. 37). Tais argumentações, naturalmente, têm a intenção de antecipar o que ela descreve relativo à década

de 1970 e à implantação do neoliberalismo, quase hegemonicamente presente nos dias atuais: “assistimos, no plano político-cultural, a uma constelação ideológica, na qual se misturam o renascimento do mercado e do individualismo como articuladores nucleares da prática social e das relações que os homens estabelecem entre si” (MANCEBO, 1999, p. 42).

A rigor, o socorro buscado nas considerações elaboradas por Mancebo é o recurso para apontarmos a insensibilidade e a apatia que tomam a vez da solidariedade social nestes tempos de individualismo, de crescente descompromisso com o outro e, ainda, para que se possa buscar o nexo entre tal constatação e a idéia de que necessitamos, resgatar princípios ético-políticos e, de que a educação pode se prestar perfeitamente para isso, como nos mostra Severino (2006).

Severino ensina que “falar de fundamentos éticos e políticos da educação pressupõe assumi-la na sua condição de prática humana de caráter interventivo” para indicar que as práticas educativas são caracterizadas por ações que “visam provocar transformações nas pessoas e na sociedade, ações marcadas por finalidades buscadas intencionalmente” (SEVERINO, 2006, p. 291).

Nas argumentações que apresenta, o autor avança para destacar que “além disso, a intencionalização de suas práticas (do homem) também se faz pela sensibilidade valorativa da subjetividade” (Ibid., p.292), explicando então que a questão axiológica também é referencial para o agir humano.

Ora, considerando a intencionalidade da ação humana e as transformações que a prática educativa pode provocar nas pessoas e na sociedade, como já argumentado, parece razoável o investimento numa concepção educacional omnilateral (ainda que circunstanciada) na expectativa das possíveis conseqüências sociais do trabalho educativo. É verdade que o entendimento de tais circunstâncias tanto se presta para não esmorecermos face às dificuldades e, ao contrário, permanecermos empenhados na busca dos sonhos que nos motivam, como pode nos acalantar no sentido de que “muitas vezes, investir na construção de um projeto educacional é pura prática de resistência” (Ibid., p.317). De toda maneira, mais ou menos esperançosos, o fato é que as circunstâncias da contemporaneidade e nela o processo de globalização e suas conseqüências já representam motivo bastante para que se invista na discussão sobre formação humana.

A insatisfação com o processo societário gerado pela exacerbação competitiva neoliberal, felizmente vem aparecendo com mais freqüência em múltiplas manifestações por aqueles que, recuperados do atordoamento provocado pela intensidade e velocidade das *mudanças para pior* conseguem agora, começar a propor reflexões voltadas para o interesse



coletivo, na projeção de um escopo social onde a sensibilidade e a preocupação com o outro voltam a povoar suas preocupações cotidianas.

Celso Miranda, jornalista, editor da revista “*Aventuras na História*”, escrevendo para a seção *Superpolêmica - Idéias que desafiam o senso comum* da revista Superinteressante de julho de 2003, sob o título de “*Menos Competição*”, elabora um oportuno ensaio sobre o que qualifica como “competição desmedida”, para apresentar suas preocupações com as marcas da sociedade contemporânea a partir das observações que faz da sociedade brasileira e para propor sonhos seus que, certamente, são nossos também:

Quero um mundo de pessoas que possam, se preferirem, não competir. O importante é não perder a dimensão do sonho. Devemos garantir, principalmente aos jovens, a possibilidade de sonhar. De enxergar as cores e a música que se escondem sob a realidade. Garantir a eles a possibilidade de serem sensíveis, porque a sensibilidade é a massa conjuntiva de nossa plenitude. E só cidadãos completos podem realmente exercer seus direitos. O direito, inclusive, de não competir, de não vencer, de nada conquistar. E de ser feliz. Precisamos de cidadãos assim, que mudem o mundo, que transformem nossa sociedade, que se imponham a gentileza. Se formarmos apenas novos (e bons) competidores, estaremos perpetuando a realidade de deformação social com a qual convivemos (MIRANDA, 2003, p.114).

Mais do que uma disputa no campo econômico trata-se também de uma disputa no campo ético-político como antecipam direta ou indiretamente os autores referenciados e como explicita Severino:

Nesse contexto, prospera uma ética hedonista baseada no individualismo, de traço narcísico, que vê o homem como se fosse um átomo solto, vivendo em torno de si mesmo, numa sensibilidade ligada apenas ao espetáculo. Puro culto ao prazer que se pretende alcançar pelo consumo compulsivo e desregrado dos bens de mercado. Essa lógica fundada na exacerbada valorização de uma suposta autonomia e suficiência do sujeito individual, no apelo ao consumo desenfreado, compromete o reconhecimento e a reafirmação dos valores universais da igualdade, da justiça e da equidade, referências necessárias para uma concepção mais consistente da humanidade, alicerçada no valor básico da dignidade humana (SEVERINO, 2006, p.305).

Tal concepção mais consistente de humanidade, que melhor caracteriza o desafio do projeto de humanização do homem em meio à sociedade moderna e a subjetividade humana atual, de natureza predominantemente apartada do próximo e, do mais distante também, é o tecido que se deseja constitutivo das políticas do Estado brasileiro, neste caso, profundamente revolucionário.

Quando em meio a todos os gigantescos prejuízos sociais decorrentes das implicações do avassalador sistema neoliberal, sugere-se reflexões sobre as possibilidades da politecnicidade, mesmo frente às frustrações colhidas após a eleição e reeleição de um governo que gerou tantas expectativas na vida nacional; quando no que se escreve, há uma aposta não apenas num projeto educacional determinado, mas também na crença de que, apesar das circunstâncias, é fundamental projetar outro homem, dotado de novas percepções subjetivas a seu próprio respeito e mais generoso no olhar sobre as necessidades do outro; é possível que

tudo isso seja o resultado daquele esforço para, nas palavras de Mancebo (1999, p.44), “desconstruir os discursos apresentados como únicos e naturais, contrapondo alternativas de reflexão sobre o homem e os saberes que este desenvolveu ao longo da história”.

E, se ainda assim, as dificuldades parecerem muito grandes, sempre restará a teimosia, quase sempre mal qualificada, mas companheira indispensável de todos aqueles que, no limite, se divorciam da lógica por fidelidade à utopia<sup>15</sup>.

Com a atenção voltada para o *chão da escola*, como foi dito, tivemos a oportunidade de analisar os reflexos da reforma educacional implantada pelo Ministério da Educação em seqüência à promulgação da LDB n. 9.394/96, no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio, através de um estudo de caso num colégio da rede federal de educação tecnológica no estado do Rio de Janeiro, por ocasião do mestrado em educação. Naquele trabalho, além de procurarmos caracterizar a inspiração neoliberal motivadora da reforma através dos autores referenciados na dissertação, tivemos também a preocupação de questionar, junto ao corpo docente do colégio pesquisado, sobre a percepção dos professores a respeito desses interesses neoliberais e sobre o entendimento deles quanto à possibilidade de utilizarem alguns recursos pedagógicos da própria reforma em defesa da escola, do conhecimento e da cidadania como alternativas possíveis ao modelo educacional dominante.

Considerando o pressuposto ponto de partida, buscaremos neste trabalho, evidenciar que o alicerce representado por aquela fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política, calcada na formação omnilateral e/ou politécnica que alcance significativamente os fóruns docentes, pode constituir-se no suporte para um amplo debate no âmbito do ensino médio integrado, voltado para a superação dos atuais parâmetros curriculares nacionais, além de ensejar que o Decreto n. 5.154/04 constitua-se, de fato, numa possibilidade de contribuição efetiva, ainda que circunstanciada pelas conjunturas políticas, rumo ao horizonte da politecnia. Sobre tal evidência, porém, simultaneamente, não será esquecido que as condições apresentadas como necessárias, não são entendidas como suficientes, para efeito de concretização de uma política educacional.

Com tal intento e conforme antecipamos, buscaremos elementos de análise junto a três instituições escolares da rede federal de ensino, através de questionários e entrevistas com professores seus, representantes do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio. Com a idéia de termos uma amostragem intencional variada, quanto à natureza da vinculação das instituições junto à rede federal, é que serão levantados dados de um CEFET<sup>16</sup>,

---

<sup>15</sup> Tomamos aqui, utopia no sentido de “outro lugar” a ser alcançado.

<sup>16</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica.

um IFET<sup>17</sup> e de uma EV<sup>18</sup>. Considera-se que a escolha dessas instituições sediadas nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais, permitirá amostragem variada e significativa da rede federal de educação tecnológica.

O elemento comum a tais escolas e determinante para os questionamentos deste trabalho é o fato de que todas tiveram a oportunidade de decidir sobre a reintegração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, a partir das disposições do Decreto n. 5.154/04.

Movidos por um tema que para nós vai além do eixo necessário ao desenvolvimento de uma discussão acadêmica conseqüente, constituindo-se também e, principalmente, no oxigênio vital para prosseguirmos teimosos na jornada, trataremos no primeiro capítulo da urgência do tempo, da efemeridade da existência humana, da importância da utopia, do fardo das circunstâncias na sociedade capitalista, da necessidade de superação do “pessimismo da inteligência” pelo “otimismo da vontade”, da humanização do homem pela transcendência do compromisso e da solidariedade.

Acrescentamos ainda no capítulo, algumas reflexões que procuram destacar a importância de recuperar-se aquela formação humana multilateral que foi sendo substituída pelos especialistas adequados ao capitalismo, conforme Mészáros (2006); no mesmo sentido, resgatamos a idéia de que a educação escolar precisa servir aos interesses sociais e, assim, levantamos questões relativas às possibilidades da cidadania sob o capitalismo, tendo como base o pensamento de Coutinho (2008) baseado numa concepção marxiana de que reformas podem alcançar mudanças sociais significativas, o que se soma às argumentações de Frigotto (2006, p.242) de que “a ciência, a técnica e a tecnologia [...] também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela”.

No capítulo dois, as considerações do trabalho estarão voltadas para a análise mais detalhada do neoliberalismo, no que diz respeito principalmente às tendências dominantes que o capitalismo vem produzindo nas concepções e práticas educacionais brasileiras, com foco nas políticas de educação voltadas para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, após a promulgação da LDB n. 9.394/96.

Para atendimento dessa finalidade, buscaremos num primeiro movimento alguns fatos relativos à Constituição de 1988, à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à reforma educacional que se seguiu a LDB n. 9.394/96; na seqüência, são apresentadas algumas considerações a respeito das políticas neoliberais em articulação com a política

---

<sup>17</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

<sup>18</sup> Escola Vinculada a Universidade Federal.

educacional praticada no Brasil em decorrência da intervenção do Banco Mundial nesse processo; no terceiro movimento, seguem-se os relatos a respeito das estratégias mais ou menos sutis utilizadas pelo governo federal na direção da implantação da reforma, junto às escolas pertencentes à rede federal de educação tecnológica; num último movimento, as argumentações estão voltadas para a análise comparativa entre a pedagogia das competências que vinca a reforma educacional de inspiração neoliberal e as concepções relativas a um currículo integrado de outra natureza. Com esse fim, o aporte teórico de Ramos (2006) voltado para a análise da pedagogia das competências e para a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio dão o tom das discussões propostas.

No terceiro capítulo, o afinilamento das discussões estará voltado para o Decreto n. 5.154/04 e para as conseqüências desse ato legal do governo Luis Inácio Lula da Silva para o ensino médio integrado. Como questão central, a análise buscará responder, principalmente com o auxílio das considerações de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), sobre o quanto de tangível há na idéia de se procurar uma formação omnilateral rumo à politecnia, a partir das possibilidades abertas pela promulgação do Decreto n. 5.154/04 principalmente, mas não exclusivamente, sob o peso e as determinações do capitalismo dependente e a partir do reconhecimento da continuidade da política econômica do governo Lula da Silva em relação à gestão de Fernando Henrique Cardoso. Política econômica, aliás, já projetada como uma das bases do governo Dilma Rousseff.

Para o mapeamento do desenvolvimento político-econômico da realidade brasileira, particularmente para a compreensão da não-ruptura das principais bases econômicas estruturais do governo Fernando Henrique, ainda presentes nos governos Lula da Silva e com continuação anunciada como dissemos, no mandato de Dilma Rousseff, as análises de Paulani (2006) representam o principal aporte teórico utilizado.

É a partir deste capítulo terceiro que formularemos uma hipótese orientadora do trabalho de campo e da análise dos dados. Hipótese esta que se assenta na compreensão que alcançamos formulando relacionando o movimento estrutural da sociedade brasileira e as configurações da conjuntura que analisamos. A expectativa é de que se possa entender as possibilidades e limites das condições objetivas e subjetivas do avanço, no Brasil, da concepção da educação politécnica. O espaço empírico no campo educacional selecionado para confrontar a hipótese se definiu, além do que já antecipamos, por um lado pela nossa vinculação profissional e, por outro e, sobretudo, pela indicação de Saviani (2007) de que é no espaço do que se constituía a Rede Federal de Escolas Técnicas de Nível Médio – hoje CEFETS, IFTS ou Escolas Vinculadas, que se apresentam as condições materiais mais

amplas para o desenvolvimento da concepção politécnica, embora, não necessariamente, as condições políticas.

No quarto e último capítulo, orientados pela base teórica sobre a qual se estruturou a hipótese de trabalho, serão analisados os dados relativos à pesquisa realizada junto as três instituições escolares e os desdobramentos daí decorrentes.

Sobretudo, a intenção é levantar junto a professores que atuam no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio dessas instituições se em seu cotidiano, as discussões sobre concepção educacional politécnica, formação omnilateral e processos educativos que visam à emancipação humana se fazem presentes.

Se há discussões coletivas de professores a respeito da necessidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Levantar qual a participação dos fóruns docentes voltados para a adequação das instituições ao Decreto n. 5154/04, nessas reuniões sobre articulação.

Se as discussões coletivas dos professores, quando trataram da adequação ao Decreto n. 5154/04 fixaram-se apenas na decisão mais administrativa, sobre a reintegração do ensino médio com a educação profissional técnica numa única matrícula ou se discutiram também, a importância e necessidade da reintegração da educação profissional técnica com o ensino médio.

E, ainda, se as modernas condições e necessidades dos processos produtivos são identificadas pelos professores como fomentadoras de uma formação educacional escolar politécnica ou de uma formação polivalente.

Em síntese, nossa atenção estará voltada para a participação dos professores no chão da escola, nessas questões de interesse central para os propósitos deste trabalho.

Por fim, nas considerações que apresentamos a título de conclusão, destacamos os aspectos básicos desta tese e algumas implicações em relação aos embates do presente. Implicações que ganham relevo por ter se constituído o ensino médio e a formação profissional a ele articulado o foco da política educacional no final do governo Luiz Inácio Lula da Silva e agora, a prioridade central do atual governo. O anúncio de uma espécie de PROUNI para o ensino médio sinaliza um terreno pantanoso sobre o qual se instaura a disputa.

## 1. O TEMPO, LIMITES HISTÓRICOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES

*A utopia está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.*

(Eduardo Galeano)

### 1.1. Sobre o tempo

Com base na epígrafe de Eduardo Galeano, antecipamos parte da discussão que aqui pretendemos empreender, ainda que num movimento de aproximação temática naturalmente insuficiente. Na verdade, mais do que um assunto de pauta, a questão de nos ocuparmos com um ideário que o tempo e as circunstâncias parecem determinar inexecutável, revela a preocupação que nos tem acompanhado quando em meio as nossas reflexões sobre outro tipo de projeto societário, somos assombrados por determinações ideológicas de impossibilidades alternativas. Trata-se então de um recurso cuja finalidade é sugerir, logo de partida, um horizonte de perseverança e de inspiração transcendentais para quem caminha por terras tão áridas. A estratégia mais se justifica quando se soma à recorrente questão da efemeridade da existência humana a nossa insistência em abandonar a lógica – aparentemente consolidada pelo sistema capital – em nome de outro sentido para a vida.

Na obra “*O desafio e o fardo do tempo histórico*” (MÉSZÁROS, 2007), um sentimento que pode aflorar em quem o lê é o da urgência, muito embora, naturalmente, na admissibilidade de que a afirmativa esteja correta, maior é a chance de que o fato se dê, na razão direta do maior número de janeiros já computados na vida do leitor em questão. Uma urgência provocada, quem sabe, pela lembrança de reflexões como a de Rubem Alves (2004) ao alertar para o fato de que ao informarmos nossa idade, distraidamente, fazemos referência a quantos anos *temos*, quando a rigor, o número de aniversários que comemoramos aponta, melancolicamente, para o tempo que já não temos mais.

A consciência também pode, num certo sentido, se tornar um “*fardo*”, para usarmos a mesma expressão de Mészáros (Ibid), na medida em que indo além da percepção subjetiva da própria existência, o homem se dá conta da desigualdade e da injustiça que o aparta de seus semelhantes e ainda percebe o tempo fugidio da vida. Assim, uma espécie de *miséria da razão*, funciona como uma luz amarela que acesa, insiste em nos lembrar como não temos sido ainda suficientemente solidários, justos e fraternos e como é exíguo o tempo necessário para tornarmos diferente a realidade injustificável.

Como se não bastassem tais preocupações, há ainda o fato de que neste tempo presente, a desumanidade capitalista joga todos os seus trunfos para sedimentar-se hegemonicamente, alvoroçada pelo desmantelamento da União Soviética seguido da reestruturação do Leste Europeu. Episódios que acabaram provocando a precipitação injustificável dos precoces vaticínios do fim da história, além de provocarem também o aquecimento da política, submetida à esfera econômica hipertrofiada e, o que não é menos grave, a predominância das análises estritamente técnicas em detrimento das necessárias considerações políticas nos embates das questões sociais.

Vivemos tempos de atmosfera irrespirável e não apenas – embora não seja pouco - em função da produção destrutiva do sistema dominante como a define Mészáros (2007) e, que põe em cheque a sobrevivência do planeta, mas também porque a nova edição do velho capitalismo torna mais dramáticas e agudas suas mazelas, além de insistir em tentar demonstrar a inevitabilidade de sua perpetuação, num movimento que se de todo, não se consolida, é pródigo em reduzir o oxigênio das nossas esperanças, tornando mais opaco e pesado o horizonte destes tempos de dificuldades.

Atualmente, por força da nova tecnologia das comunicações e da informática, há a sensação de volatilidade e compressão do tempo, como assim também, parece alterado e comprimido o espaço. Os que nasceram antes de meados da década de 1980 conhecem outras referências de tempo e espaço, absolutamente diferentes destas que experimentamos, no Brasil, nos últimos quinze ou vinte anos. A verdade é que essa espécie de frenesi contemporâneo tem produzido marcas muito peculiares como as descritas por Mancebo:

Primeiramente, pode-se destacar que a acentuação da velocidade, da volatilidade e da efemeridade de produtos, modos, técnicas de produção e também de idéias, valores, ideologias, práticas e relações sociais [...] configuram as imagens mais apropriadas para se captar a natureza da presente fase da história dos homens (MANCEBO, 2003, p.80).

Vertigem é a expressão escolhida pelo historiador Sevchenko (2001) para tratar do ritmo das transformações tecnológicas e suas interferências nas noções que tínhamos a respeito do tempo e do espaço:

O surto vertiginoso das transformações tecnológicas não apenas abole a percepção do tempo: ele também obscurece as referências do espaço. Foi esse o efeito que levou os técnicos a formular o conceito de globalização, implicando que, pela densa conectividade de toda a rede de comunicações e informações envolvendo o conjunto do planeta, tudo se tornou uma coisa só (Ibid., pp. 20-21).

Frente ao “peso” do tempo presente, talvez se deva acrescentar algumas incursões pela dimensão transcendente da poesia, como a de Fernando Pessoa, que aponta para o tempo da ousadia:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo

da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos (1982, p.213).

Por tudo o que foi dito até aqui, temos um cenário de dificuldades que não parecem pequenas e cujas raízes, a rigor, estão direta ou indiretamente relacionadas com o sistema capitalista naquilo que de pior ele consubstancia que é o enfraquecimento e o esgarçamento do tecido social, tornado raso de valores ético-políticos.

Assim, importa-nos uma análise do tempo sob ponto de vista da ação humana e, podendo-se aceitar que a dança é, metaforicamente, a imagem do som, queremos propor a concepção de que *o tempo seja o espaço do homem*. A ação humana materializa-se em sua efêmera jornada. Por isso, a importância da atenção para o tempo da travessia, para não ficarmos “à margem de nós mesmos” como ensina o poeta.

“*O desafio e o fardo do tempo histórico*” de Mészáros (2007) é, além de obra valorosa do pensador húngaro, a feliz escolha de um título capaz de sintetizar sem perda de densidade, um texto rico de argumentações que apontam para a necessidade nuclear da ação humana voltada para a construção de um outro arranjo social que alimente a expectativa de maior humanização do homem, além de permitir uma relação sustentável com a natureza que agoniza sob a égide do capital.

Indivíduo nenhum e nenhuma forma concebível de sociedade hoje ou no futuro podem evitar as determinações objetivas e o correspondente fardo do tempo histórico, bem como a responsabilidade que necessariamente emerge de ambos. Em termos gerais, talvez a maior acusação contra a nossa ordem social dada é que ela degrada o fardo inescapável do tempo histórico significativo – o tempo de vida tanto dos indivíduos como da humanidade – à tirania do imperativo de tempo reificado do capital, sem levar em conta as conseqüências (Ibid., p. 33).

Não há dúvida a ser acalentada. Em que pese as determinações objetivas e o correspondente fardo do tempo histórico, nenhum homem ou sociedade poderá se furtar as suas responsabilidades. Da mesma forma e pelo mesmo raciocínio, as enormes dificuldades tempo-espaciais, sócio-econômicas e científico-tecnológicas amorais não deverão justificar a omissão ou a imobilidade sócio-política; a essa espécie de descompromisso, cujas raízes parecem fundar-se no pessimismo, colhido no horizonte infecundo de políticas alternativas inexistentes.

Então, mesmo os insucessos, eventualmente experimentados, não devem ser confundidos com o fracasso final, mas ao contrário, precisam renovar a motivação do homem e da sociedade que não fogem à responsabilidade e, superam-se diante das dificuldades, revigorados pela consciência da força do otimismo e da vontade frente a situações, que a razão identifica insuperáveis; crêem ser na adversidade que se temperam os ânimos fortes,



que se revelam os que são capazes de ressurgir das cinzas pela convicção de que lutam o bom combate.

No envolvimento pela construção de outro projeto social, a vontade propulsora, deve estar presente e, a partir dela, a ação política consciente, do trabalhador mais humilde ao intelectual, do estudante ao professor, dos que atuam nos campos ou nas cidades, na indústria, nos serviços ou na agricultura; essa ação consciente estimulada pela vontade será decisiva. Assim, a perseverança mais do que o resultado imediato – que pode não satisfazer – e o enfrentamento do pessimismo, como ensina Mészáros, referindo-se à “fortaleza psicológica” de Gramsci, são fundamentais:

Se as pessoas em geral realmente aceitassem essa concepção do tempo que faz a apologia do capital, afundariam inevitavelmente no abismo sem fundo do pessimismo. Gramsci, mesmo quando sofria pessoalmente a maior das misérias, e ao mesmo tempo percebia a proximidade da catástrofe nazi-facista para a humanidade, recusou-se absolutamente a se render ao extremo pessimismo. Não obstante as nuvens mais negras que por toda a parte cobriam o horizonte, ele rejeitou vigorosamente a idéia de que se devesse permitir que o pessimismo subjugassem a *vontade humana*, por mais desfavoráveis que pudessem ser as tendências e as circunstâncias visíveis, com eram indubitavelmente no momento (MÉSZÁROS, 2007, p. 23).

Muito embora as razões até aqui apresentadas já pareçam reunir preocupações suficientes no sentido de mobilizar os que alimentam sentimentos de solidariedade e justiça social em algum grau, o tempo presente, por alguns motivos que foram também esboçados, vem apresentando muitas dificuldades para esse tipo de pensamento e iniciativa contrários aos imperativos hegemônicos.

Então o desafio não é pequeno. Numa época em que a mundialização do capital está consolidada, em que a financeirização do sistema permite a acumulação simultânea ao desemprego estrutural; época em que exclusão e concentração exponenciais e coincidentes apresentam-se tão explicitamente; em que as relações sociais são tão marcadas pela competitividade e pelo aligeiramento e a superficialidade; tempo do encurtamento das distâncias que não suprime, mas acentua as desigualdades sociais; tempo do desenvolvimento da ciência e da tecnologia ainda mais apartadas de responsabilidades ético-políticas; neste tempo, é preciso renovar a pauta da discussão política. É necessário insistir nas possibilidades de um pensamento desalinhado e contra-hegemônico, em idéias alternativas àquelas que massificam o sistema neoconservador e suas marcas culturais rasas de compromisso humano.

Não apenas necessário, mas urgente se além do presente interessa-nos o futuro como destaca Mészáros:

Uma das principais razões pelas quais escrevi *Para além do capital* foi precisamente a consideração do futuro. É o futuro que precisamos ter em mente com olhos críticos, para que sejamos participantes ativos do processo histórico, plenamente conscientes e preocupados com as implicações fatídicas do poder destrutivo do capital no estágio presente da história. O capital está conosco há muito tempo, de uma forma ou de outra; de fato, em algumas de suas formas mais limitadas, nos acompanha há milhares de anos. No entanto, somente nos últimos

três ou quatro séculos assumiu a forma do capitalismo que pôde realizar plenamente a lógica auto-expansiva do capital, por mais devastadoras que fossem as conseqüências para a própria sobrevivência da humanidade (MÉSZAROS, 2007, p.74).

O autor, algumas linhas depois, aponta para “a extrema gravidade da situação que temos pela frente, cujas ameaças à sobrevivência humana são uma questão de imediatez” (Ibid., p.75). E, na mesma linha de argumentação, Mézszáros acrescenta considerações sobre as inconseqüências do sistema capital, tomando agora, o campo da economia para as suas observações:

Os imperativos destrutivos subjacentes que só podem ser explicados nos termos da lógica insana do capital se aplicam à questão da economia. Como salientei anteriormente, o verdadeiro significado de economia na situação humana não pode ser senão a *economização* a longo prazo. Hoje encontramos o oposto diametral. O modo de operação do sistema do capital zomba da necessidade de economizar. Com efeito, busca em toda a parte com a mais extrema irresponsabilidade o oposto da economia: o pleno *desperdício*. É seu desperdício voltado ao lucro que coloca diretamente em perigo a própria sobrevivência da humanidade e nos apresenta o desafio de fazer alguma coisa quanto a isso como uma questão de grande *urgência* (Ibid., p. 75).

Na verdade, o rolo compressor hegemônico, pela natureza das suas necessidades, precisa atuar abrangente e sistematicamente em todas as *frentes de batalha* para dar conta da preservação dos seus interesses, como bem explicam diversos autores da vertente crítica das várias áreas do conhecimento humano.

No Brasil, por conta dessas injunções políticas, desde o início da década de noventa e, de forma frustrante, até o fim do segundo mandato do governo Lula e na perspectiva do governo Dilma, a avalanche neoliberal entusiasticamente assumida ou velada e estrategicamente mantida – num grau que varia em função dos governos, mas que na essência não se desmente – vem produzindo danos irreparáveis à vida nacional:

Esse processo não se alterou no seu fundamento no primeiro e agora segundo governos de Lula da Silva; em vários aspectos se aprofundou. O esforço dos governos Cardoso em destroçar o acúmulo de forças do campo contra-hegemônico ao projeto neoliberal, paradoxalmente ganha, no governo Lula, um elemento mais letal, o de estilhaçar o frágil campo de esquerda e anular um acúmulo de mais de século de luta por mudanças estruturais e de horizontes socialistas (FRIGOTTO, 2008, p. 13).

A política neoliberal imposta aos países da periferia do sistema capitalista, além do amargo e inconseqüente receituário econômico, como é próprio do seu metabolismo, interferiu nos processos educacionais desses países de capitalismo dependente, produzindo também aí graves conseqüências<sup>19</sup>.

A questão educacional brasileira em pauta revela preocupações bastante variadas que se somam, mas também decorrem das determinações políticas do sistema vigente. Na década de 1980, tendo como pano de fundo a contribuição para a consolidação do processo de redemocratização nacional e o empenho na elaboração da nova constituição brasileira, os

<sup>19</sup> Tais conseqüências serão mais detalhadas no terceiro capítulo.

debates educacionais, voltados para a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram marcados por acentuada preocupação com o projeto de uma educação básica, gratuita, laica, unitária, politécnica e universal na expressão de Frigotto (2005, p. 79).

Com o andamento do processo político e como resultado do tensionamento provocado pela reação das forças conservadoras, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação só promulgada em 1996 acabou não contemplando àquelas aspirações mais progressistas, principalmente por sua regulamentação, através de alguns Pareceres do Conselho Nacional de Educação e dos Decretos decorrentes, particularmente o Decreto n. 2.208/97, voltados para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio – como exemplo e a pretexto de destacar o campo mais específico dos nossos estudos - que, objetivamente, impediam qualquer avanço naquela direção aludida.

Para a melhor compreensão das razões que continuam atrapalhando a consolidação desse projeto educacional alternativo, parecem-nos elucidativas as considerações de Frigotto ao explicar o “triplo desafio” a ser enfrentado:

Finalmente, o terceiro desafio envolve a sociedade civil e política. Trata-se de criar as condições objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômicos e políticos esse projeto. Gramsci, ao pensar a escola de seu tempo, assinalava que a mesma somente muda de fato quando se torna problema e projeto efetivo da sociedade. O que assinalamos neste texto, e nos demais que constituem esta coletânea, se inscreve numa longa luta da sociedade brasileira no âmbito econômico, político, cultural e educacional. Projeto que tem em seu ideário a mudança das estruturas que geram as desigualdades e a construção de um projeto societário de base popular (FRIGOTTO, 2005, p.78)

Então, nossa argumentação - evidentemente não original - é de que se reconhece a importância central da educação assim como se admite a interação existente entre educação e sociedade, num processo em que se a educação exerce influência nas relações sociais, da sociedade recebe influência e, a retomada dessa reciprocidade tem a finalidade de desenvolvermos um pouco mais as reflexões a respeito dos desdobramentos daí decorrentes.

Assim, recuperando a política neoliberal e seus imperativos sobre a vida social brasileira, o que emerge preocupa profundamente na medida em que pode ser observado o predomínio do individualismo tirânico, da necessidade insaciável do consumo estimulado e do comprometimento dos valores substantivos para a sustentação de um projeto societário fundado na humanização do homem e numa educação que busque sua emancipação.

Nesse contexto, prospera uma ética hedonista baseada no individualismo, de traço narcísico, que vê o homem como se fosse um átomo solto, vivendo em torno de si mesmo, numa sensibilidade ligada apenas ao espetáculo. Puro culto ao prazer que se pretende alcançar pelo consumo compulsivo e desregrado dos bens do mercado. Essa lógica fundada na exacerbada valorização de uma suposta autonomia e suficiência do sujeito individual, no apelo ao consumo desenfreado, compromete o reconhecimento e a reafirmação dos valores universais da igualdade, da justiça e da equidade, referências necessárias para uma concepção mais

consistente da humanidade, alicerçada no valor básico da dignidade humana (SEVERINO, 2006, p. 305).

O autor prossegue em sua argumentação apontando para as dificuldades que o contexto descrito representa para a dupla tarefa educacional: de conformação e transformação social. E, em que pese todos os limites impostos pelas relações sociais vigentes e por ele reconhecidos, com ânimo renovado, vai buscar aquele otimismo da vontade de Gramsci para, ancorado na utopia que já demarcamos, procurar outro horizonte de possibilidades e esperanças educacionais que também são nossas:

No contraponto dessa situação de degradação, de opressão e de alienação, a educação é interpelada pela utopia, ou seja, por um *télos* que acena para uma responsabilidade histórica de construção de uma nova sociedade. Isso decorre da condição dos homens como sendo também seres teleológicos, dispondo da necessidade e da capacidade de estabelecer fins para sua ação. É isso que ocorre com a educação; ela precisa ter intencionalidades, buscar a realização de fins previamente estabelecidos (Ibid., p. 306).

Frigotto (2005) recorre a Gramsci, para destacar que a mudança da escola só é possível quando que ela se torna problema da sociedade, avançando em suas considerações, também se refere à construção da utopia “de ir além da sociedade regida pelo capital” (FRIGOTTO, p. 78), mas o autor tem o cuidado de explicar utopia conforme antecipamos, como “outro lugar” e, que é decisivo para as suas argumentações, além de permitir que pensemos na poesia de Mário Quintana para, sem descaracterizá-la no que trata do inatingível, não perdê-la, na arrebatadora dimensão do desejo, capaz de criar – quem sabe – a categoria do inatingível alcançável: “Se as coisas são inatingíveis...ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos se não fora... A presença distante das estrelas”. (2005a, p. 213).

Considerando então, que a finalidade última, pretendida para a concepção educacional que se deseja construir é a fundamentação de uma nova sociedade, é indispensável uma educação básica que vá no sentido contrário às disposições legais vigentes. E, apesar da substituição do Decreto n. 2.208/97 pelo Decreto n. 5.154/04 que, entre outras possibilidades admite a oferta do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio ou, justamente pela limitação de alcance deste instrumento legal, aquela concepção de educação escolar unitária e politécnica permanece na pauta dos que insistem num pensamento político desalinhado e num projeto educacional contra-hegemônico, inclusive e principalmente, por identificarem nesse projeto o germe necessário, ainda que insuficiente, para a intencionada transformação da nossa realidade social.

Embora o uso do conceito de subdesenvolvimento (voltaremos ao tema adiante) já não venha sendo mais tão freqüente ultimamente para especificar a realidade brasileira na medida

em que, termos como periferia aparece mais no uso comum e capitalismo dependente<sup>20</sup> numa elaboração mais aguda, aquela concepção permanece reveladora de características bastante específicas da nossa situação sócio-econômica e como sinaliza Furtado<sup>21</sup>, subdesenvolvimento, não como etapa, mas como nossa forma específica de desenvolvimento.

Como é de conhecimento público, a economia brasileira em termos do produto interno bruto, situa-se entre as maiores riquezas mundiais e uma boa parte dessa capacidade econômica, está relacionada ao processo – embora localizado – de industrialização nacional, que a partir da década de 1950 intensificou-se com a progressiva transformação da economia e da população agrária e rural em industrial e urbana.

Destacamo-nos como o maior parque industrial da América Latina e, embora o agro-negócio e a agricultura de exportação tenham um peso significativo na economia brasileira, também nessas atividades os produtos industriais se fazem presentes, confirmando a peculiar participação deste setor na economia nacional. Na verdade, tal esforço em busca do crescimento das atividades industriais, procurava repetir tardia, parcial e insustentavelmente o “modelo” econômico dos países que ocupam a ponta do sistema capitalista, naturalmente com condições estruturais significativamente diferenciadas da realidade brasileira.

O fato é que, considerando exatamente, a inexistência das condições estruturais e por força da integração subordinada do país como a define Florestan Fernandes (1975) ao capitalismo internacional, tal capacidade industrial não representou óbvia e lamentavelmente, ganhos sociais refletidos na distribuição da riqueza – apesar das promessas ministeriais da década de 1970 que aludiam a necessidade preliminar de esperar pelo crescimento do bolo (econômico) para que então se desse sua distribuição – e muito menos o enfrentamento das desigualdades sociais. Então, talvez já possamos aplicar aí, a metáfora do “ornitorrinco” de Francisco de Oliveira (2003), na medida em que estava configurada a contradição decorrente da imoral associação entre a pujança econômica e a indigência social.

O mais trágico é que exatamente no campo industrial, no início deste novo milênio, está se configurando uma nova e preocupante tendência em relação a economia do Brasil e a de outros países da América Latina como relata Paulani:

O relatório da Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento (Unctad) de 2003 classifica os países em desenvolvimento em quatro grupos: os de industrialização madura [...]; os de industrialização rápida [...]; os de industrialização de enclave [...]; e os países em vias de desindustrialização [...] Neste último grupo encontram-se vários países da América Latina, dentre eles a Argentina e o Brasil. Essas economias caracterizam-se por queda ou estagnação dos investimentos e participação da produção manufatureira no PIB em declínio (PAULANI, 2006, p.86).

---

<sup>20</sup> Sobre capitalismo dependente ver Florestan Fernandes, 1968 e 1973.

<sup>21</sup> Ver Furtado, 1966 e 1982.

As análises de Francisco de Oliveira e Florestan Fernandes são decisivas no sentido de refutar a tese de que a dualidade da sociedade brasileira resulta da impossibilidade do avanço e do desenvolvimento mais acelerado do Brasil moderno como decorrência do Brasil arcaico. Sobre isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.10) referindo-se a Francisco de Oliveira esclarecem que “a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e o desenvolvido potencializam nossa formação específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho”. E os autores ainda esmiúçam mais essa interação plena “os setores denominados de atrasado, improdutivo e informal se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial”.

Uma das decorrências de tal processo pode ser definida como “modernização conservadora”, (Ibid.,p 11) que os autores utilizam e avançando até a década de 1990 descrevem a forma radical como se processaram as reformas do Estado brasileiro, a conformação econômica, a flexibilização das relações trabalhistas e o aprofundamento da integração subordinada:

Mal a Constituição foi promulgada, já em 1989, iniciou-se, com o governo Collor de Mello, a radicalização da modernização conservadora. Na década de 1990, mormente durante os oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reforma do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Processo de subordinação consentida e associada ao grande capital, mormente financeiro, e agravamento da dependência anteriormente analisada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 p.13).

Então, sem perder de vista tal contexto e a especificidade da nossa formação social, é que se darão as considerações que detalharemos mais no terceiro capítulo a respeito dos limites e das possibilidades da educação escolar brasileira voltada para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, a partir da promulgação do Decreto n. 5.154/04.

Frente a tais circunstâncias agir de que maneira? O que fazer, principalmente no campo educacional, por todas as razões aqui apresentadas? É razoável buscar possibilidades de desenvolvimento humano e construção de uma concepção societária para além do capital, sob os imperativos desse sistema, a partir da educação escolar?

Ivo Tonet (2005) aponta para as limitações dessa possibilidade e apresenta objeções às concepções teóricas centralizadas nos “preceitos de cidadania e democracia”, como define o autor, por entender que a cidadania é ontologicamente incapaz de proporcionar a emancipação humana.

No que se refere à relação entre educação e cidadania, por exemplo, outras considerações críticas lembram a insuficiência da cidadania para promover a emancipação

humana, apontando para sua natureza essencialmente limitada como forma de liberdade na expressão de Roio, a qual Tonet (Ibid.) faz referência.

Para as reflexões que trazemos agora, a questão do tempo histórico ganha realce mais uma vez. Não se trata de um tempo qualquer, ou melhor, de qualquer dimensão de tempo, mas daquela dimensão que exploramos antes: “o tempo como espaço do homem”. Ora, aquela dimensão tem como referência a urgência, o que é preciso fazer, sob o risco do não fazer, pela efemeridade humana. Na poesia de Mário Quintana, o tempo do homem quando ele disso toma tino, pode descobrir como já está lhe escapando: “A vida são deveres que nós trouxemos para fazer em casa. Quando se vê, já são seis horas. Quando se vê, já é sexta-feira. Quando se vê, já é Natal. Quando se vê, já terminou o ano” (2005b).

Nesse sentido, acreditamos sim, que há muito a ser feito. Premidos pelo tempo, numa contradição peculiar, no caso brasileiro do capitalismo dependente de Florestan Fernandes, do ornitorrinco de Francisco de Oliveira, as dificuldades, extraordinárias, ao invés de determinarem a impossibilidade das tentativas, devem justamente, muito pelo contrário, sinalizar para o imperativo do pensamento e da ação desalinhados, que buscam a superação em direção a uma humanidade mais humana. E, se de todo, cidadania e democracia não bastam, amadurecidas em nome de direitos universais e da dignidade do homem, são imprescindíveis, além de, no caso brasileiro, continuarem representando uma meta a ser plenamente alcançada, inclusive pela contribuição decisiva da educação escolar.

Por esse motivo, embora a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tenham ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes, mediante – como nos expõe Gramsci – a formação de intelectuais de diferentes tipos, não se reduzem a ela. A educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de reconhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e ao seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 2006, p.241).

O autor após algumas considerações que apontam para a identificação de movimentos do governo Lula, contrários à expectativa dominante favorável às transformações sociais, persiste na argumentação do não esmorecimento mesmo em meio às contradições:

Essa ‘opção desviante’ do governo Lula certamente foi e é um profundo golpe para a luta contra-hegemônica no projeto de desenvolvimento nacional popular e democrático de massa e no projeto de educação escolar unitária e politécnica e/ou tecnológica – sobre essas bases, uma formação técnico-profissional de novo tipo. Todavia, por mais duro e de conseqüências funestas para a classe trabalhadora que seja o golpe, o risco é de se render e se fixar no conjuntural, perdendo a visão tanto do legado construído quanto das possibilidades de se instalar nas contradições e seguir na luta (Ibid., p.271).

Como temos procurado insistir neste trabalho, as análises críticas que identificam atos e políticas do governo Lula da Silva mais afastados do ideário progressista, não deixam,

também, de considerar os avanços alcançados quando comparados aos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso.

Ter como referência as práticas políticas anteriores não escamoteia a “opção desviante” do governo Lula, a que se refere Frigotto. Além disso, parece dar boa medida para o tom das análises necessárias a este tempo de início de governo Dilma, que, embora iniciante, fez-se, como dissemos, identificado como de continuidade das principais diretrizes políticas do governo no qual, Dilma foi ministra e escolhida por Lula para, com a ratificação do Partido dos Trabalhadores, disputar a eleição presidencial no intuito de sucedê-lo.

Por outro lado, é também importante lembrar, como sublinham Frigotto, Gama, et ali (2011) que continuidade não significa continuísmo. Isto não só pelo fato da história e trajetória de Dilma Rousseff, mas também pelo movimento das forças sociais e políticas na atual conjuntura. A sinalização no discurso de posse de que enfrentar o problema da educação implica que a sociedade reconheça o professor como autoridade pedagógica de fato é algo novo na voz de um presidente em nossa história. “Mas só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens” (Dilma Rousseff, Discurso de posse, 01.01.2011).

Qual a medida do tempo? Como tomá-lo em nossas mãos se ele insiste em escapar entre os nossos dedos? Como impedir que aquela sensação de que “quando se vê, já são seis horas, já é sexta-feira, já é Natal [...]” de que nos fala o poeta, ou a percepção – ao alcançarmos determinada idade – de que “estamos morrendo”, num raciocínio que no fundo, se aproxima daquele de Rubem Alves (2004, s/p), de que nossa idade revela os anos que já não temos; como impedir que esses sentimentos venham a se somar à dura desconfiança do pouco ou do nada que fizemos?

Talvez, para nossa remissão, a resposta de nossas angústias possa ser encontrada, numa dimensão outra, por nós milenarmente pouco visitada, a dimensão da solidariedade. Se descobrirmos ao final de uma existência, que a rigor sabemos fugidia, que estivemos voltados para as preocupações dos próximos e dos distantes também e para a luta em defesa de todas as manifestações da vida é possível que nos acalente a desconfiança de que, sendo o tempo “o espaço do homem”, sua melhor medida é irmos para além de nós mesmos.

## **1.2. Limites históricos, tensões e possibilidades**

O caminho que temos insistido em apontar – o da educação escolar, da formação omnilateral, da politecnicidade e das mudanças ainda sob o capitalismo – constitui a base das



considerações de alguns autores que destacam as dificuldades e limites que essas nossas concepções carregam. A pertinência das observações desses pensadores, ajuda no indispensável serviço da análise rigorosa dos fatos, além de contribuir para evidenciar a complexidade da realidade concreta e da totalidade social, estimulando nossos esforços para que procuremos saturar de historicidade os conceitos, categorias e processos, o que de todo, não supomos ter conseguido.

As explicações iniciais têm a intenção de mostrar a lógica que presidirá os parágrafos seguintes quando as reflexões buscarão evidenciar as tensões próprias de um embate em que ora aparecem com maior relevo os limites das concepções sociais sob o capitalismo, ora ficarão mais destacadas as possibilidades societárias apesar de circunstanciadas pela dura realidade.

No sentido das limitações, entre as funções da educação sob o capitalismo, a conformação para a preservação do modelo econômico e político é uma das mais importantes. Esse fato por si traz preocupações bastantes no sentido do reconhecimento da importância estratégica que representa a educação, em especial a escolar, para a formação social, mas acrescentamos como agravante para a questão, a percepção que temos a respeito de um posicionamento bem intencionado, mas circunstanciado, de alguns professores do ensino médio integrado – nosso campo de trabalho e parte de nosso objeto de estudo – honestamente preocupados com o atendimento das demandas do mercado de trabalho.

Em que pese a volatilidade de tais demandas, o nexos existente ou procurado entre a educação profissional técnica de nível médio e o mercado de trabalho, permanece sendo uma referência natural para profissionais que se preocupam com a necessidade de ocupação profissional dos estudantes. A sutileza e a circunstância agravante no caso, se revelam na medida em que alguns professores parecem entender como suficiente e democrático o papel da escola quando cumpre com o compromisso da diplomação profissional, ainda que para um mercado em permanente mutabilidade.

Fica a impressão de que a legítima preocupação desses professores, com o atendimento das exigências das condições materiais de produção acaba desviando o foco da discussão, sobre o imperativo de uma educação escolar básica ampla, formativa e preliminar à formação profissional<sup>22</sup>.

Em situações-limite que já vivemos atuando nesse segmento escolar, não foi incomum a solicitação de professores da educação técnica, para que os conteúdos do ensino médio

---

<sup>22</sup> Tomamos como referência a escola formativa, imediatamente desinteressada de Antônio Gramsci (2006).

fossem voltados basicamente para o atendimento das necessidades da educação profissional. Nas situações relatadas, evidentemente, o projeto de uma educação politécnica e de formação omnilateral, estaria prejudicado, desconhecido ou desconsiderado.

Também parece relevante destacarmos que não aprofundaremos a discussão a respeito do entendimento diverso que têm estudiosos do tema, sobre o tratamento mais adequado, a ser dado à concepção de “educação preliminar à formação profissional”<sup>23</sup>.

As circunstâncias impõem as limitações materiais da luta pela sobrevivência e a escola vergada por responsabilidades que vão além da sua alçada, empenha-se por oferecer sua cota de sustentação para um mercado de trabalho que, obviamente, por razões extra-escolares, se volatiliza e se comprime. Frente a tal conjuntura, maior é a dificuldade de se pensar naquela escola imediatamente desinteressada de Gramsci (2006, p.49). E assim, a urgência das necessidades, como que inviabiliza concepções escolares que tenham outras intenções mediatas, mormente voltadas para a construção de uma ordem social mais justa.

Como já referenciado, Frigotto (2006, p. 263) aludindo à Gramsci, destaca que para ele “a questão da escola e de sua qualidade não é, sobretudo, uma questão de currículo [...], mas sim de que a sociedade coloque a educação como problema”, o que não parece acontecer no Brasil. Pelo contrário, Frigotto lembra que “o desfecho da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação” seguindo o que já havia acontecido por ocasião da Constituição de 1988 como alertara Florestan Fernandes, indica que aqui, “a educação é tida como assunto menor” (Ibid., p. 264).

As características da roupagem atual do sistema capitalista com suas conseqüências ainda mais dramáticas são apontadas abaixo:

[...] com a crescente incorporação de capital morto na produção, com a ciência e a tecnologia como forças produtivas diretas, com a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e que o direito social e coletivo se reduz ao direito individual (Ibid., p. 265 ).

Há ainda uma observação de Frigotto relativa à “debilidade de apropriação teórica crítica” (Ibid., 272) sobre a concepção da educação escolar politécnica que guarda relação com o pressuposto ponto de partida deste trabalho, naturalmente já antecipado, no sentido de

---

<sup>23</sup> Paolo Nosella, por exemplo, sob tal perspectiva, citando Ronaldo Lima Araújo, diz que concorda com a pertinência da qualificação dos jovens que precisam entrar precocemente no mercado de trabalho, mas acrescenta: “Entretanto, reafirmo que a necessidade decorrente da dualidade estrutural do sistema não justifica o abandono, por parte do Estado do Ensino Médio Público não profissionalizante” (2009, p.21). Tal argumentação é apresentada em reforço ao seu entendimento de que, no limite, o ensino médio como etapa final da educação básica e por estar voltado para a formação dos jovens, “não pode ser profissionalizante” (Ibid, p.1). Da nossa parte, em que pese o reconhecimento da rica contribuição geral de Nosella ao tema, tendemos mais a concordar, como esperamos que este trabalho demonstre, com a compreensão do autor quanto à necessidade de, reconhecida a dualidade estruturante do sistema, cuidarmos da qualificação dos jovens e precoces trabalhadores.

que tal debilidade interfere no alcance da fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política que sustenta tal concepção educacional, junto aos fóruns docentes do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, no *chão da escola*.

De toda maneira, para além das razões que explicam a debilidade de apropriação, temos insistido na necessidade de recuperar aquelas concepções educacionais da década de 1980 “de educação escolar pública, universal, laica, unitária e politécnica ou tecnológica como precondição de uma qualificação ou formação técnico-profissional que supere a tradição do adestramento” (FRIGOTTO, 2006, p. 268) avançando rumo a uma formação omnilateral capaz de tornar-se mais rica e complexa segundo a concepção marxiana.

Esse tipo de encaminhamento está diretamente vinculado aos alertas que faz Frigotto (Ibid., p. 242) lembrando que “os projetos e as políticas de educação escolar e de educação profissional em disputa hoje, no Brasil”, guardam relação com o tipo de sociedade que se pretende construir.

Claro que esse processo tem um tempo próprio como bem define Tonet referindo-se à Gadotti:

[...] porém, este é um processo lento, feito de mil pequenos passos dados na vida cotidiana, uma autêntica revolução gradual e molecular que, articulada com os passos dados de outras esferas, poderia desembocar numa transformação profunda, embora até insensível, da sociedade. A convicção é de que ao articular a educação com o processo de construção da cidadania, aquela estaria contribuindo para a estruturação de uma sociedade de homens efetivamente livres, porque plenamente cidadãos (TONET, 2005, p. 32).

Em que pese aquelas restrições já referenciadas de Tonet sobre a cidadania, é o próprio autor (Ibid., p.137) quem oferece a senha para a compreensão da situação, a partir de Marx: “os homens fazem a História, mas não a fazem nas condições por eles escolhidas”. Assim, em paralelo à idéia de que a educação contribui para a estruturação da sociedade num tempo próprio e muitas vezes adverso, parece sugestivo acrescentar-se a concepção lukacsiana de “democratização” para destacar a democracia como processo e não como estado como lembra Coutinho (2008, p. 23).

Frigotto (2006, p. 269), citando as contribuições teóricas de Marx e Gramsci, insiste que a partir deles aumentou o número de intelectuais envolvidos com a compreensão do capitalismo e especificamente no Brasil permitindo reforçar o entendimento quanto à relação entre os projetos de transformação social “e de educação e formação técnico-profissional”, muito embora destaque também que essa atuação dando-se “por dentro” do capitalismo, no sentido de circunstanciada por ele, é sugestiva das enormes dificuldades e tensões a serem aguardadas e, mais do que isso, precisamos compreender que, justamente por força de tais

circunstâncias, a jornada é marcada por “risco de erro, avanços e recuos” (FRIGOTTO, 2006, p. 276).

Então, em busca da elevação moral e intelectual das massas apontada por Gramsci como condição para uma nova construção societária, é imperiosa a luta por uma educação escolar básica, unitária e politécnica na expressão de Frigotto (Ibid., p. 278), que ofereça as condições para a produção material da existência e, simultaneamente, faculte o enriquecimento humano a que se refere Marx.

O encaminhamento das considerações e reflexões feitas até aqui sobre limites históricos e tensões, próprios de um processo onde se busca, a partir do capitalismo, as condições para a efetivação daquela concepção educacional escolar básica, unitária e politécnica e nesse sentido, para o fortalecimento do projeto de reconstrução social, sugere a busca de caminhos que possam dar materialidade a tais pretensões.

Nos últimos dias de 2008, o governo federal anunciou a criação do “Fundo Soberano” cuja finalidade foi, até onde se sabe, a acumulação de um aporte de capital para o socorro das instituições financeiras, combatidas pela crise que abalou o mercado internacional, fazendo ressuscitar os pesadelos da crise de 1929.

Ora, não apenas o problema se repetiu, repetiu-se também o remédio. O velho e útil Estado, permanentemente de plantão para o socorro do capital, marcou sua presença no contexto, injetando alguns bilhões de dólares, na recuperação de instituições que, na volúpia da vertiginosa acumulação especulativa, construíram ou reconstruíram suas próprias insolvências financeiras, com a irresponsabilidade da ambição desmedida.

Que em 1929 não se tenha criado um *Fundo Soberano*, muito menos por aqui, é fato. Mas antes como em 2008, a lógica foi exatamente a mesma. O Estado visto como óbice à sanha acumulativa deve, quando é conveniente ao mercado, prestar-se unicamente a guardião da (des)ordem capitalista que faculte a expropriação exponencial do trabalho pelo capital, mas diante do maremoto – ficamos com a impressão que esta expressão alcança melhor a dimensão da atual crise de acumulação capitalista do que a “marola” do pronunciamento oficial da época – precisa oferecer seus préstimos, seja pela regulação Keynesiana do início do século passado, seja pelo *Fundo Soberano do capital* que, melancolicamente, aponta rumos do governo Lula da Silva que, nesse sentido, muito se assemelham com o governo Fernando Henrique Cardoso.

Mesmo diante da (no mínimo) contestável prioridade oficial evidenciada, não temos aqui uma proposta que, por sua radicalidade, pudesse sugerir a omissão do Estado frente às previsíveis oscilações especulativas financeiras. Claro que por nossas convicções, o papel a

ser desempenhado pelo Estado seria de outra natureza bem diversa desta. Ainda que sem esquecer, de que tratamos aqui das limitações do Estado sob o fardo da égide capitalista.

De toda maneira, um Estado provido de concepções como as de Francisco de Oliveira, na entrevista concedida a revista Carta Maior em 09 de janeiro de 2009, que apontando para a necessidade do investimento em desenvolvimento, avança ao propor o ritmo acelerado de “cinco EMBRAERs por ano em diferentes setores”, enfatizando a “superação do modelo e ancorando-o agora em forças sociais da base da sociedade”. A rigor, propondo um modo de desenvolvimento que dialoga com as idéias de Celso Furtado:

Quando a capacidade criativa do homem se volta para a descoberta de suas potencialidades, e ele se empenha em enriquecer o universo que o gerou, produz-se o que chamamos *desenvolvimento*. Este somente se efetiva quando a acumulação conduz à criação de valores que se difundem na coletividade. A ciência do desenvolvimento preocupa-se com dois processos de criatividade. O primeiro diz respeito à *técnica*, ao empenho do homem de dotar-se de instrumentos, de aumentar sua capacidade de ação. O segundo refere-se ao significado de sua atividade, aos *valores* com que o homem enriquece seu patrimônio existencial (FURTADO, 1998, p. 47).

Em outras palavras, trata-se aqui de um significado outro para a idéia de desenvolvimento vincado à sociabilidade capitalista e, portanto, tão vazio de compromisso humano e limitado à idéia do crescimento econômico. Não há evidentemente, nenhuma aproximação entre tais concepções e as idéias de Francisco de Oliveira e de Celso Furtado. Mas, não deixa de ser significativo o fato de que, ambos tratam dessa questão sob as circunstâncias societárias capitalistas, propondo porém, um horizonte de natureza bem diferente.

Mas, dentro da lógica dominante, trabalhando no campo das contradições, há ou não possibilidades de algum movimento divergente? De outro arranjo, por exemplo, das instituições políticas? Francisco de Oliveira, Carlos Nelson Coutinho e Gaudêncio Frigotto, entre outros, parecem sugerir que sim. Participação popular efetiva em instituições políticas como o Parlamento, naturalmente redimensionado socialmente e, portanto, nesse sentido, mas não somente, a participação direta no aparelho do Estado e o fundo público ou mais apropriadamente “a existência de um substancial fundo público com controle democrático da sociedade” na expressão de Frigotto (2006, p. 261), parecem confirmar tais possibilidades.

É claro que se trata de um movimento orgânico e, nesse sentido, para efeito dos resultados esperados, como na seqüência lembra o autor, precisa estar articulado com outras condições essenciais como as reformas agrária, tributária, jurídica e política.

Muito embora saibamos que a exposição de motivos dos pensadores citados, em defesa desses e de outros princípios de interesse popular sejam muito mais substantivos, não deixa de

ser grande a tentação de ficar imaginando o quanto de “reformismo revolucionário” para acompanhar Coutinho (2008, p. 39), há em tais proposições.

Preocupados em não nos enquadrarmos naquele pensamento de Marx, aplicado a outra situação, de que a frase pode ir além do conteúdo, por acréscimo, arriscaríamos pensar que o jogo político do legislativo federal ganharia de fato outros contornos a partir (mas não somente) da nova pressão a que seria submetido o Parlamento em decorrência de uma articulação direta com organismos populares ou sujeitos coletivos, a partir da socialização da política, para socorrermos-nos de Coutinho e Gramsci. Também não parece descabido supor que a participação indireta através do voto distrital, por exemplo, teria sua contribuição, nesse rumo de buscar uma maior participação e acompanhamento popular em relação ao Congresso Nacional.

E o *substantial fundo público com controle democrático da sociedade*? Imaginemos os recursos aportados pelo governo para o socorro das instituições financeiras destinados agora à área social, com relevo para a educação e a saúde e sob o acompanhamento da sociedade civil. A lembrança do “reformismo revolucionário” de Coutinho (2008) é inevitável, no sentido de que haveria sim, uma revolução, na acepção da palavra, no que diz respeito às mudanças sociais qualitativas que uma decisão de tal natureza provocaria e, ainda que se admitindo seu ritmo processual. Quer dizer, mesmo que demandando um tempo próprio para produzir seus efeitos, eles seriam tão dramaticamente melhores em termos de qualidade de vida, de direito à vida digna, minimamente consubstanciada no direito à educação e à saúde, que pensar nessa possibilidade já entusiasma.

Voltando ainda uma vez àquela entrevista de Francisco de Oliveira, não há como não lembrar também das considerações de Caio Prado Jr. (1987), que na primeira metade do século passado, clamava por um sistema econômico voltado para os interesses nacionais. Ainda que não nos esqueçamos das diferenças conjunturais que marcavam aquele e este tempo. Assim, ainda que neste tempo presente, a globalização econômico-financeira pareça determinar a superação de qualquer concepção vincada nos objetivos nacionais, não parece razoável imaginar-se o esforço pelo desenvolvimento proposto por Francisco de Oliveira se ele não estiver voltado para aquelas concepções de Caio Prado sobre a economia brasileira “e tornar-se efetivamente o que deve ser uma economia nacional, a saber, um sistema organizado de produção e distribuição dos recursos do país para a satisfação das necessidades de sua população” (PRADO Jr., 1987, p. 298).

Ou ainda, para novamente também dialogar com Celso Furtado com base nas análises de Frigotto:

Como síntese crítica de seu pensamento aos rumos das opções que o Brasil reiteradamente tem pautado, Furtado, em sua obra, situa a sociedade brasileira dentro do seguinte dilema: a construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência, ou a permanência em um projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial (FRIGOTTO, 2005, p. 9).

O caminho para a (in)compreensão dos fatos, isto é, daquilo que poderia ser, mas de fato não é, pode ser oferecida mais uma vez, por Gramsci (2006) com sua concepção de que a educação só recebe o tratamento devido quando a sociedade a coloca como problema; e também, Saviani (2008) quando em entrevista para o jornal *Folha de São Paulo*, em julho daquele ano, argumenta a favor da importância também estratégica da educação, no sentido de que priorizá-la, ao contrário de colocar em desfavor outras áreas fundamentais é, a rigor, evidenciá-la como caminho facilitador e efetivo dessas áreas e para o enfrentamento dos principais problemas brasileiros, constituindo-se assim, em elemento chave para a necessidade do desenvolvimento nacional.

Recuperando aquela imagem do soldado congelado para, no sentido contrário, insistirmos na tese de que há o que fazer desde agora, nos ocorre que talvez este capítulo pudesse ser chamado de *o tempo, o imponderável e o tangível*. Isso porque tensões e limites históricos por duros que pareçam, sempre poderão ser confrontados, ao menos com o otimismo da vontade e as possibilidades, por voláteis que se apresentem, podem vir a materializar-se, tornando tangíveis os nossos sonhos, além de fazer crer que os pensadores têm razão, tanto quando dizem que as utopias servem para caminhar, como quando lembram que devem ser entendidas como um “outro lugar”. Sob tal perspectiva, o inatingível se torna alcançável e somos capazes de acreditar que não ficaremos “à margem de nós mesmos”.

## 2. NEOLIBERALISMO E A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA PARA O ENSINO MÉDIO E PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

*Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.*

*(Milton Santos)*

### 2.1. Constituição, Lei de Diretrizes e Bases e Reforma Educacional

No primeiro capítulo, já recordamos um pouco, algumas questões em que se articulavam Constituição Federal, LDB e reforma educacional, todavia não parece desmedido que recuperemos, ainda uma vez, aqueles fatos no sentido de esboçarmos o contexto que ajuda na explicitação da lógica narrativa que procuramos usar a seguir.

Os anseios populares pela redemocratização política no Brasil foram determinantes para que o Congresso Constituinte elaborasse a nova constituição nacional promulgada em 1988. Então, embora ainda estivéssemos, por um lado, no mandato do último presidente eleito pelo colégio eleitoral, por outro, a aspiração redemocratizante refletiu-se, inevitavelmente, no clamor por uma nova lei de diretrizes educacionais que foi finalmente promulgada oito anos mais tarde.

A LDB n. 9394/96 aprovada no Congresso Nacional assumiu uma direção divergente ao do projeto decorrente da colaboração de educadores e intelectuais comprometidos com o desafio de buscar um novo caminho para o desenvolvimento do país e da educação nacional numa perspectiva nacional popular<sup>24</sup>. Fruto de muitos acordos políticos, conflitantes, acabou refletindo em seus artigos inúmeras contradições, transformando o projeto do senador Darci Ribeiro, base da lei aprovada, como observa Florestan Fernandes (1975) numa síntese daquilo que já era uma síntese.

De toda forma, é a partir das suas disposições nos capítulos II e III relativos à educação básica e à educação profissional respectivamente, que são dadas as condições objetivas para que, mais adiante, o governo federal promulgasse o Decreto n. 2.208/97 e a Portaria MEC n. 646/97, regulamentando a educação profissional técnica e, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovasse o Parecer CNE/CEB n. 15/98, a Resolução CEB n. 3/98 e, ainda, o Parecer CNE/CEB n. 16/99 e as Resolução CEB n. 4/99,

---

<sup>24</sup> Em relação aos projetos de desenvolvimento em disputa no Brasil a longo do Século XX, ver Fiori 2006.



que estabelecem os parâmetros e as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional técnica respectivamente, constituindo ainda, o aparato legal que dará a base para a reforma educacional que vai alcançá-los em seguida.

Em julho de 2004, entrou em vigor o Decreto n. 5.154, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB n. 9.394/96, revogando o Decreto n. 2.208/97. É fundamental insistir que, embora promovida pelo partido atualmente no poder e que se enfileirava na oposição ao governo anterior, iniciador da reforma, essa mudança a princípio, não parece alterar em maior profundidade a legislação educacional vigente, tratando basicamente das diferentes formas possíveis de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica, contemplando a possibilidade de integração de ambos numa única matriz curricular e reconstituindo, nesse sentido, o modelo que já vigorou durante a vigência da Lei n. 5.692/71 embora, na nova legislação, constitua apenas uma, entre outras alternativas.

O que se quer destacar é o fato de que a materialidade que as disposições desse decreto poderia oferecer teria outro alcance, fossem outras as Diretrizes Curriculares que, contraditoriamente foram mantidas, como também foi mantida a legislação complementar relativa à educação profissional técnica de nível médio.

## **2.2. O Neoliberalismo e a política educacional brasileira**

A reforma educacional do Ensino Médio e da Educação Profissional, fundamentada no currículo por competências e incrementada no Brasil pelo Ministério da Educação a partir de 1997, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial para a América Latina, como alertam Frigotto (1998), Gentili (1998) e Kuenzer (2001) entre outros, precisava dar um novo caráter ao conhecimento escolar produzido.

Essa reforma segundo Frigotto (2001, pp. 61-62), precisa ser compreendida como parte de um projeto hegemônico da burguesia nacional para a preservação do poder, num empreendimento subordinado aos processos de globalização e às políticas neoliberais.

Adianta ainda o autor que a sustentação desse projeto são alguns pressupostos neoliberais aplicados em todo o mundo, mas com maior ênfase, nos países de capitalismo periférico no sentido de reforçarem o sentimento da necessidade e irreversibilidade das reformas.

Esses pressupostos, em síntese, seriam os de que acabaram as polaridades, as lutas de classes, as utopias igualitárias e as políticas de Estado voltadas para elas e, em seu lugar, se instaurou a prevalência da liberdade de mercado capaz de proporcionar a prosperidade, ainda

que também conceba como natural a exclusão de uma parcela da sociedade. Prossegue Frigotto, destacando que o projeto procura difundir a idéia de que estamos atrasados em relação ao tempo da globalização, da modernidade competitiva e da reestruturação produtiva. Assim, conclui o autor que, sob tais pressupostos, fundam-se as reformas do Estado e sua subordinação ao mercado mundial (FRIGOTTO, 2001, p.62).

Não há dúvida de que o contexto sócio-econômico explicitado anteriormente é fundamental para que passemos a entender um pouco melhor algumas medidas governamentais, tomadas no Brasil, como, por exemplo, a desregulamentação financeira, a flexibilização do trabalho e a privatização da economia.

A rigor, talvez a questão pudesse ser resumida no sentido de que se trata, no fundo, de uma confrontação entre concepções diferentes de Estado, governo e sociedade, como costuma descrever Norberto Bobbio (1987).

O fato é que as facilidades para o fluxo financeiro do capital especulativo na economia nacional, a desobrigação patronal do cumprimento de direitos trabalhistas historicamente conquistados e o encolhimento máximo dos compromissos estatais frente às carências fundamentais da sociedade representam, indiscutivelmente, a direção que se pretende dar ao funcionamento do Estado brasileiro, ou as condições para que ele recue ao máximo em seus compromissos sociais.

Assim, a atual reforma educacional brasileira, inclusive no que diz respeito à educação básica, mantém relação estreita com o ajuste estrutural do nosso Estado, segundo as determinações de organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, como esclarecem Shiroma, Moraes e Evangelista (2000):

O diagnóstico da existência de um bilhão de pobres no mundo levou o Banco (Mundial) a buscar na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza, um "ajuste com caridade", como descreveu Marília Fonseca. No decurso dos anos de 1990, o Banco adotou as conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos - da qual foi copatrocinador - e a partir delas elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subsequentes publicando, em 1995, o documento "Prioridades y Estrategias para la Educación", primeira análise global sobre o setor que realizou desde 1980. O texto não apresenta nenhuma novidade significativa em relação aos demais. Examina as opções de política educacional para os países de baixa escolaridade e reitera o objetivo de eliminar o analfabetismo até o final do século, isto é, aumentar a eficácia do ensino e melhorar seu rendimento. Recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos [...]

E por que o foco na educação básica? A resposta do Banco é cristalina: a educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, pp. 73-5).

De toda maneira, não é evidentemente razoável deduzir que essa resposta do Banco Mundial seja sinalizadora de uma nova postura, de genuína preocupação dos organismos internacionais, capaz de caracterizar o compromisso desses organismos com o processo da

verdadeira recuperação e sustentação econômica de países cuja pobreza foi inicialmente construída ao longo do período colonial, mas se estende até estes tempos de neocolonização econômica, em que o “remédio” financeiro determinado por esses organismos e tomado sob a forma de empréstimos, em lugar de socorrer, mais mantém dependente o “enfermo”.

Toda essa orquestração político–financeira implica um invulgar posicionamento da escola e de seus sujeitos, no sentido do desvelamento e do questionamento desse modelo, que subordina nossos mais caros valores aos interesses do mercado, sob a lógica da acumulação capitalista.

### **2.3. Entre a sutileza e a pressão na implantação da reforma**

Tratando-se, mais especificamente, da educação como a matéria prima a ser trabalhada pelos arautos da reforma e considerando que não se faz educação escolar sem professor, evidentemente, o caminho da sedução precisaria ser percorrido. Como impor a adesão dos professores à filosofia das mudanças perpetradas a partir da promulgação da atual LDB? Ao contrário, a tentativa de sedução dos professores foi uma estratégia significativa conforme alertam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.70) analisando o *Relatório Delors*<sup>25</sup>: “O objetivo é o de convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, ter confiança nas inovações e, sobretudo, nas vantagens em aderir à medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa aos que obtiverem melhores resultados entre os alunos”.

Contribuiu para essa investida mais sutil, as atuais demandas do mercado, somadas às novas faculdades exigidas pelo mundo tecnológico em suas mutações sempre mais aceleradas e tal contexto refletiu no trabalho educacional escolar, no sentido de que conhecimento e memória fossem substituídos por capacidades cognitivas mais complexas como compreensão, análise, síntese e avaliação, mais adequadas a processos produtivos e equipamentos mais complexos.

Além disso, ainda havia questões pedagógicas da prática escolar que se ensejava modificar, porque identificadas por muitos professores como em desacordo com a aprendizagem significativa, que tem por base o diálogo entre os conteúdos disciplinares e a articulação entre os saberes escolares e vida cotidiana dos estudantes, por exemplo. Isso, somado ao problema do ensino transmissivo desses conteúdos. Essas razões parecem explicar

---

<sup>25</sup> Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, constituída por especialistas de todo o mundo, convocados pela UNESCO, sob a coordenação do francês Jacques Delors, produzem o “Relatório Delors” entre 1993 e 1996.

bem, a cota de relativo êxito, obtida em parte, pela estratégia neoconservadora para a educação.

Por outro lado, o pragmatismo do capital não combina com a paciência que o processo sedutor implica, no qual a sedução é produto a ser colhido maduro, o que impõe um tempo que compromete a lógica do sistema. Esse fato aliado à relação tradicionalmente servil estabelecida entre as escolas da rede federal e o Ministério da Educação, inclusive por questões orçamentárias, foi determinante para outro *caminho*, mais duro – o da pressão – também bastante utilizado na implantação da reforma, conforme tivemos a oportunidade de observar através do trabalho realizado no mestrado.

Aliás, é muito importante não perder de vista essas relações entre as escolas e os organismos oficiais, porque elas falam significativamente a respeito do jogo do poder, de autoridade e de subordinação, que ajuda a explicar inclusive as preocupações dos professores, no sentido de que suas reflexões e dúvidas ao longo do processo, não fossem entendidas como demasiadas pelos implementadores das mudanças, o que certamente, representaria um óbice no ritmo acelerado imprimido e desejado pelo governo ao processo da reforma.

Evidentemente, a pressão exercida pelo Ministério da Educação através da sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica era dirigida às unidades escolares da rede, mas os efeitos dessa estratégia alcançavam o corpo docente, particularmente os professores do ensino médio, acossados pela comunicação oficial que chegou a ser emitida pela SEMTEC, de terminar com a oferta do ensino médio nas escolas da rede, com exceção do Colégio Pedro II, com a conseqüente redistribuição compulsória dos professores.

O certo é que o Ministério sempre contou com a subserviência de uma rede de escolas que necessita do seu repasse direto de recursos e de um corpo docente que, embora sindicalizado, ainda traz as marcas de um tempo em que o próprio direito de greve não estava contemplado na lei. E, no caso específico da adesão à reforma, ainda houve a questão da liberação dos recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que também relataremos a seguir. Sobre essa situação, escreve Frigotto:

No campo organizativo e de gestão, consagra-se o dualismo e a fragmentação, potencializa-se uma democracia formal e tecnocrática e uma pseudodescentralização e autonomia financeira, de gestão e político-pedagógica. O Estado estabelece um rígido controle mediante os mecanismos de avaliação e de financiamento. A educação transita da política pública para a esfera do mercado ou para a assistência e a filantropia (FRIGOTTO, 2001, pp. 70-1).

Em resumo e, fundamentalmente, para que se tenha uma visão mais próxima dos fatos, a descrição dessas questões em que o poder de mando oficial preponderou é revelador da natureza da adesão produzida pelos mentores da reforma. Da mesma maneira, ajuda para o

entendimento do contexto o relato de que, nas próprias reuniões promovidas pelo Ministério da Educação ao longo da década de 1990 e, já, neste milênio o tom dos discursos e das práticas oficiais também variou da sedução das necessidades pedagógicas, passando pelo foco distorcido da gestão da qualidade total aplicada à educação e chegando à pressão e ao jogo duro da concessão de verbas, da prevalência do poder da autoridade e naquela decisão temerária de acabar com a oferta do ensino médio na rede federal de educação tecnológica.

Jogando com a crônica escassez de recursos da educação pública brasileira, os organismos oficiais, prestando-se a agenciadores dos interesses internacionais, patrocinaram situações inauditas, como as que resultaram na adesão de primeira hora à reforma de escolas que passaram a ser, em conseqüência, dotadas de estrutura física invejável, ainda que muitas vezes, ociosas frente às demandas locais, em contraste com outras unidades escolares que relutantes em relação às mudanças, permaneceram órfãs no enfrentamento de suas deficiências estruturais, atendendo insuficientemente o alunado da região.

Em outros casos, desprovidas quantitativa e qualitativamente do corpo docente adequado ao funcionamento de novos cursos criados no afã de atender às exigências do Ministério da Educação, algumas escolas viram-se no constrangimento de organizarem cursos para os quais não dispunham de professores habilitados, caracterizando uma situação em que tal insensatez administrativa só poderia ser explicada, ainda que não justificada como o resultado da forte e persistente pressão exercida pelo governo federal, através da SEMTEC-MEC.

O que queremos resgatar é que, por um lado, o discurso oficial foi um elemento complicador para a reflexão dos professores sobre a reforma, no sentido de que argumentos pedagógicos e sócio-políticos de grande apelo junto à comunidade docente, foram astutamente utilizados para criar a cortina de fumaça que escondia os *pés de barro* das mudanças determinadas. E, por outro, quando tais argumentos oficiais não bastavam, sempre sobrava o recurso da pressão que os organismos governamentais lançavam mão, através de medidas concretas de imposição das suas concepções, em função da subordinação financeira das escolas da rede federal, em relação ao Ministério da Educação ou ainda, em decorrência da instabilidade profissional decorrente das *ameaças* de redistribuição compulsória dos professores do ensino médio.

## 2.4. Da pedagogia das competências ao currículo integrado de outra natureza

Antigas questões pedagógicas que eram identificadas por muitos professores como responsáveis por um saber escolar mal sucedido já apontadas neste trabalho e que, em síntese, dizem respeito à aprendizagem não significativa decorrente do *divórcio* dos conteúdos disciplinares; à desarticulação dos conhecimentos escolares em relação às situações do cotidiano e ao ensino expositivo/transmissivo dos conteúdos, representaram, como foi dito, o campo a ser pretextado para que os arautos da reforma educacional justificassem a utilização da pedagogia das competências<sup>26</sup> em nome da integração curricular.

Acontece que a integração por nós pretendida tem outra natureza. Considerando que nossos esforços, ao longo deste trabalho, buscam condições para que o horizonte da politecnicidade não se esvaeça, a integração curricular necessária a tal projeto precisa ter alcance mais amplo do que competências que atendem estritamente ao mercado, na medida em que as finalidades daquela formação procuram facultar “às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2005, p. 114).

Em prosseguimento às considerações sobre a integração que a autora apresenta e que dão suporte ao nosso intuito neste trabalho, ela acrescenta que nesse caso, os conteúdos de ensino têm uma finalidade outra, que não se esgota neles mesmos e, por outro lado, vão além de se prestarem tão somente como recursos para desenvolvimento de competências voltadas, exclusivamente, como dissemos, para o mercado.

Lembra Ramos: “os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem” (Ibid., p.114). E Ramos, em articulação com as concepções que defende, apresenta dois princípios filosóficos e um epistemológico (nesta ordem) que, evidentemente, muito ajudarão na lógica que também procuramos sustentar aqui, a saber: a) “concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades”; b) “a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações”; c) “compreender o conhecimento como uma produção do pensamento”.

---

<sup>26</sup> Marise Ramos (2005: p.113) explica que, “pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral”. Acrescenta que essa pedagogia, voltada mais para a aprendizagem foi também usada para, em substituição ao ensino transmissivo de conteúdos, ensinar a “construção significativa do conhecimento”, dando oportunidade a alternativas metodológicas como o trabalho por projetos. Ramos, citando Hernández (1998), esclarece que os projetos têm boa aceitação dos pedagogos na medida em que podem “superar [...] a fragmentação disciplinar e o ensino transmissivo”.

Em relação ao primeiro princípio é importante lembrar que na busca do homem pela sobrevivência, ele volta-se para a produção da sua própria existência, num processo mediado pelo trabalho, que dará a tal mediação um caráter ontológico e histórico e implicará no trabalho como princípio educativo.

No que diz respeito ao segundo princípio, compreender o real como totalidade implica estar atento às múltiplas relações que determinam essa totalidade. Isso significa em outras palavras, compreender a realidade como um todo dialético e estruturado o que é determinante para um processo cuja finalidade é perceber a realidade para além do fenômeno.

O princípio epistemológico que situa o conhecimento como produto do pensamento dá destaque à faculdade da análise que opera na captação do concreto empírico pelas relações que o constituem e estruturam; e dá destaque também à faculdade da síntese, capaz de representar o concreto em decorrência da ação do pensamento, orientado pelas determinações constituintes desse concreto.

Assim, o sentido do conhecimento marcado por esse movimento que vai do abstrato ao concreto e ao concreto pensado acrescenta naturalmente “qualidade” à sua natureza, indo, portanto, ao encontro da pretendida integração aqui tratada e daquele “horizonte” que não queremos perder.

Ramos (2008) apresenta ainda uma contribuição à reunião com as Secretarias de Educação Básica e de Educação Tecnológica do Ministério da Educação, onde sob o título “*Marcos Conceituais do Ensino Médio Integrado*”, enumera propostas para discussão e, na primeira dessas propostas, argumenta três sentidos para a integração:

- a) Filosófico: como concepção de formação humana omnilateral, mediante um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida – trabalho, conhecimento (ciência & tecnologia) e cultura [...].
- b) Epistemológico: como concepção de conhecimento, na perspectiva da totalidade, que compreende os fenômenos como síntese de múltiplas determinações que o pensamento se dispõe a apreender [...].
- c) Político: como possibilidade de oferecer o ensino médio de *forma* integrada à educação profissional técnica, face à realidade brasileira em que os jovens e os adultos não podem adiar para depois do ensino superior a necessidade de inserção na vida econômico-produtiva [...] (Ibid., p. 1).

Ao apresentar tais argumentações relativas à formação omnilateral, à perspectiva da totalidade e à urgência da inserção profissional de jovens e adultos, Ramos abarcou – em nosso entendimento – de forma muito mais adequada, o sentido de integração dentro do escopo de educação escolar unitária e politécnica por nós pretendida.

Isso porque é nossa preocupação:

- A concepção de uma formação que desperte no indivíduo suas múltiplas potencialidades, únicas capazes de alcançadas no limite, colocá-lo naquela condição que, sob

o capitalismo, é reservada a poucos, de desfrutar da existência na sua plenitude. Um ser humano que, em tal situação, se descobre maior do que o estrito espaço que a hegemônica dimensão econômica impõe e no qual, luta e se exaure insanamente, em busca do pão de cada dia;

- Investir numa concepção de conhecimento que entenda o real como produto de diversas, complexas e, muitas vezes, sutis determinações, que nem sempre se revelam na instância fenomênica dos fatos, exigindo do sujeito que busca apreender o objeto cognoscível, uma análise mais acurada;

- Não descuidar da nossa realidade capitalista dependente, pródiga na imposição precoce da inserção de jovens no mercado de trabalho que, vergado pela conjuntura do sistema dominante, mais lhes expropriam – inclusive do tempo adequado à educação escolar – do que oferece possibilidades para uma sobrevivência com dignidade.

Ainda que esses três sentidos apresentados na primeira proposta de Ramos, já ofereçam a referência que precisávamos, na argumentação sobre o projeto educacional que apontamos como adequado à concepção societária projetada, identificando o peso das argumentações da autora e a forma didática como expõe suas idéias, consideramos valioso para a articulação dos pontos defendidos no espaço que este trabalho permite, também recorrermos a algumas propostas que, na seqüência, foram apresentadas por ela, na mesma reunião com o Ministério da Educação:

- 1) A centralidade do ensino médio não é o mercado de trabalho, mas sim as necessidades dos sujeitos;
- 2) O ensino médio integrado deve ser como perspectiva um projeto unitário de ensino médio – que não elide as singularidades dos grupos sociais mas se constitui como síntese do diverso – tendo o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social;
- 3) Proporcionar, com o ensino médio integrado, uma formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação profissionalizante, posto que tal participação exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral;
- 4) O ensino médio integrado, considerando seus sentidos filosófico, epistemológico e político que estrutura sua base unitária, incorpora também, na perspectiva de um projeto nacional, o diverso. (RAMOS, 2008, pp.2-3).

Ora, ainda mais uma vez, em nossa compreensão, a autora põe em relevo questões muito caras aos professores envolvidos na discussão sobre a educação escolar unitária e politécnica e, nesse sentido, interessa-nos tentar dialogar com tais concepções como faremos em seqüência.

Talvez um bom começo seja esboçar uma resposta inicialmente mais objetiva e também mais simples, sobre o porquê da educação escolar politécnica. Neste caso, parece-nos pertinente que se conceba a educação como o processo capaz de fazer maior o mundo do homem. Se nos fala alto a idéia de que o conhecimento é processo de apropriação da vida e da



própria existência pela mediação do trabalho, se admitimos que esse processo pode ser mais ou menos acanhado e se, ainda, entendemos como justo o princípio de que a todos deva ser facultada a oportunidade da mais ampla formação, a escola unitária e politécnica aparece como resposta natural frente a tais imperativos.

Então, em outras palavras, o que se argumenta aqui, é que oferecer uma *educação a menor* sob quaisquer justificativas é uma espécie de crime de *lesa-humanidade*. A existência humana em sua plenitude, naquilo que pode representar para o enriquecimento das múltiplas capacidades do homem, precisa ser disponibilizada para todos.

No que estamos tratando agora, a dimensão econômica não é esquecida, mas nem de longe se agiganta e hegemoniza a existência como hoje tão naturalmente se manifesta, num tempo em que, sob a opacidade societária capitalista, as utopias parecem todas sem fundamento, a generosidade que compartilha é soterrada pelo egoísmo que exclui e o homem assim, sem perceber, vai ficando menor. Vai vivendo um mundo menor, uma existência mais acanhada. E, muitas vezes, ainda é levado a se sentir responsável por suas próprias impossibilidades, pelas castradoras limitações que a rigor, decorrem do sistema sócio-econômico a que está submetido.

Usuários inconstantes do transporte ferroviário, no deslocamento semanal realizado para acessarmos a instituição onde cursamos o doutorado, somos testemunhas, como se imagina, de muitas histórias e vários dramas humanos que às vezes vemos, outras vezes ouvimos e tantas outras vezes percebemos, nas falas que não falam, nos gestos que não se manifestam, nos sentimentos que não se exprimem.

Numa dessas experiências, a conversa entre dois homens negros chamava a atenção na medida em que o mais velho, de meia idade, questionava criticamente o mais jovem de pouco mais de vinte anos aproximadamente, por ele não trabalhar também no domingo, como a solução natural e provavelmente “moral” para as enormes carências financeiras que ele acabara de revelar.

Ainda que, numa primeira avaliação, este caso não se aproxime de outros tantos mais dramáticos, submetido à observação mais cuidadosa, é revelador de uma subordinação social que incomoda como incomoda particularmente, aquela espécie de culpa que se percebe nos personagens em questão, por ocuparem na sociedade, um papel desprovido de oportunidades, de sonhos e de dignidade. Dito de outra maneira: por se sentirem responsáveis – quando a rigor, não passam de vítimas - pela inexistência social que não produziram.

Onde localizar o dano maior? Nas tantas carências que apequena o homem mais jovem? Ou no conformismo – para nos inspirarmos em Gramsci – que conforma o mais velho, segundo a lógica de que se falta dinheiro é por que falta trabalho, falta empenho?

Então, ter o sujeito como foco, em substituição ao mercado, é propor uma mudança radical de concepção que, mesmo assim, não é cega à necessidade de inserção inadiável na vida econômico-produtiva como argumenta Ramos (2005). E, ainda mais, quando a autora aponta para “a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral” e para “uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas”, revela-se também aí, um forte componente de respeito ao sujeito, além de remeter, naturalmente, à escola imediatamente desinteressada de Gramsci, coincidentes com os rumos que defendemos.

A soma das argumentações apresentadas tem a intenção de demonstrar que a pedagogia das competências que vinca a reforma dos anos 1990 e que, a despeito do Decreto n. 5.154/04, chega ao tempo presente, não implica o ensino integral, e, “ao contrário, esta perspectiva agrava a dualidade” (Ibid., p.107).

Mas, ainda que seja esta a constatação a respeito da adoção das competências como referencial educacional escolar, o fato é que a experiência vivida sob esse ideário político pedagógico é revelador de nuances que não devem ser perdidas na avaliação da penetração dessa concepção no cotidiano escolar.

Tomando como referência uma das instituições escolares que constituíram nosso campo de pesquisa empírica, tivemos a possibilidade de constatar, desde o desenvolvimento da dissertação de mestrado, algumas marcas significativas da pedagogia das competências no fazer escolar.

Parece-nos significativo, por exemplo, o forte apelo que a expressão competência representa no universo educacional escolar. Sustentada por forte aparato teórico metodológico e epistemológico, a pedagogia das competências que ganha curso com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio e para o ensino médio, publicadas pelo MEC na implantação da reforma educacional da década de 1990, alcança o professorado como uma promessa de eficiência que, na pior das hipóteses, desperta interesse face à conhecida discussão dos professores sobre a identidade, os objetivos e os resultados do ensino médio e da educação profissional técnica.

Em tal contexto, parece passar ao largo da atenção dos professores, o fato de tratar-se da aquisição de competências para o atendimento exclusivo dos interesses do mercado.

Isso para dizer que, inevitavelmente, colocar-se contra uma concepção educacional que sinalizava com o objetivo da competência, não era atitude que pudesse ser tomada de imediato, sob o risco de se parecer contrário a uma proposta que visaria o bem profissional do “saber fazer” e parecia dar um sentido mais concreto à educação profissional e até ao ensino médio.

Atravessando essa questão da adesão/avaliação crítica sobre a pedagogia das competências, havia também aquela percepção a que nos referimos, a respeito de questões pedagógicas da prática escolar, que muitos professores identificavam como em desacordo com a aprendizagem significativa e que tem por base o diálogo entre os conteúdos disciplinares e a articulação entre os saberes escolares e a vida cotidiana dos estudantes. E, quanto a esse aspecto, a proposta da pedagogia das competências sustentada por aquele aporte teórico metodológico e epistemológico a que nos referimos, apontava o problema e prometia a solução.

Somente no médio prazo, como parece natural, é que foi possível observar a formação de uma análise crítica docente que ia aos poucos, se apropriando da concepção na sua integralidade e, o que não é menos significativo, ia também, vivendo a experiência da implantação da reforma que, na rede federal, como dissemos, fez-se imediatamente, sob a supervisão direta da então chamada Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC).

Com base no que tivemos a oportunidade de observar quanto à experiência vivida sob as concepções da pedagogia das competências e resumidamente, foi possível constatar dois momentos distintos:

- De imediato, sob o aparato já referido, somado às muitas reuniões promovidas pelo governo, ao aceno da disponibilidade de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), ao ritmo pesado que o MEC impôs à implantação da reforma na rede federal e em meio à mediata avaliação crítica dos professores sobre as questões pedagógicas apontadas acima, todas essas circunstâncias, produziram na média, uma espécie de “conformação”, ainda mais uma vez nos referenciando em Gramsci, junto às instituições de ensino;

- Na seqüência, a medida em que se vivia a experiência do trabalho educacional escolar sob o ideário das competências, os professores, no chão da escola, foram elaborando melhor suas reflexões pedagógicas, e, sobretudo políticas, a respeito de todo aquele processo, inclusive em decorrência da literatura crítica de que se iam apossando. Isso para dizer que, começava a se criar condições para que avaliações comparativas mais amplas pudessem ser

elaboradas como por exemplo, formar para o atendimento restrito das necessidades do mercado ou voltar-se a formação para o sujeito, para o ser humano trabalhador, que além das necessidades econômicas, não pode ter suas demais lateralidades latentes impedidas, castradas ou desconsideradas, em virtude de sua condição social.

Assim, o currículo integrado que se busca tem, dentre outras, a preocupação de superar a histórica dualidade<sup>27</sup> que marca a educação escolar brasileira, em diálogo com a escola imediatamente desinteressada de Gramsci, já referenciada neste trabalho e objeto da síntese de Ramos:

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia. (Ibid., p. 106)

A autora avançando nas análises que demarcam as limitações da pedagogia das competências e, em conseqüência, na sua impossibilidade de contribuir para uma concepção de ensino integral explícita

Compreendendo que o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, não será a pedagogia das competências capaz de converter o currículo em um ensino integral. Isto porque os pressupostos epistemológicos que a fundamentam opõem-se radicalmente aos que sustentamos em nossa abordagem (Ibid., pp.116-7).

Logo, para que mais uma vez se esclareça nossa posição, em meio à articulação entre projetos, limites e possibilidades sob o peso das circunstâncias societárias capitalistas, tomamos como nossas as concepções de Frigotto, Ciavatta e Ramos:

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os *germens* de sua construção (Saviani, 1997). Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável (2005, p.44).

E assim, talvez, a metáfora de origem religiosa do tempo de plantar e tempo de colher, ajude neste tempo presente, no qual, procurando semear o currículo integrado, mantemos viva nossa expectativa – que esperamos bem fundamentada – por um horizonte que, sustentado, consubstancia a colheita que virá.

De toda forma, as considerações deste capítulo não estão desarticuladas da preocupação com a busca daquele equilíbrio entre inércia, movimento radical e espera sem previsão de fim, a que nos referimos na introdução deste trabalho, a pretexto de definirmos a

<sup>27</sup> Estamos nos referindo à separação que determina a escola dos que são preparados para dirigir e a escola para os filhos dos trabalhadores, voltada para os que devem executar o trabalho.

dinâmica do movimento que acreditamos realizar. Nesse sentido, parece razoável destacarmos algumas questões capazes de expressar o campo da nossa atuação, com suas dificuldades e possibilidades que não queremos perder nas análises conjunturais que a situação implica, conforme apresentamos a seguir.

Primeira questão a ser destacada: A superação do modelo educacional escolar brasileiro, marcado pela dualidade histórica, certamente, exigirá especial esforço de todos aqueles envolvidos na construção de um escopo social menos injusto e tal projeto tem na concepção educacional escolar, embora insuficiente, uma de suas sustentações, por entender que

[...] é preciso considerar que a cultura elaborada e produzida historicamente não se restringe àquilo que se ajusta aos limites da ideologia atualmente dominante: também a crítica a essa ideologia é elaboração histórica. Neste ponto localiza-se o papel decisivo da escola, numa perspectiva crítica e transformadora. Não que a escola irá transformar a sociedade, mas que ela tem também seu papel como contribuição a essa transformação, na medida em que se faz crítica e propicia avançar para além de sua função meramente conteudista [...] (PARO, 2001, p.42).

Para além da mudança ou possibilidade legal, facultada pelo Decreto 5154/04, a cultura da escola unitária e também da educação politécnica naquela concepção de Gramsci (2006, p.50) de que “(...) cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo”, demandará tempo, persistência e consciência para que contamine ambientes e sujeitos sociais e educacionais, alcançando inclusive, a formação do professor.

Os procedimentos pensados aqui talvez possam, de certa forma, dialogar com a categoria gramsciana de hegemonia, quando se admite que com tempo, persistência e consciência poder-se-á disseminar uma concepção educacional que tenha aquele significado de “direção política fundada no consenso” usada por Coutinho (2005, p.195) para definir hegemonia.

No que se refere à participação docente nesse processo, queremos destacar mais uma vez, a necessidade de apropriação pelos professores, no exercício de suas atividades cotidianas, da fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política, como forma de dar materialidade às possibilidades facultadas pelo Decreto n. 5154/04 sobre a integração curricular, como medida potencialmente capaz de produzir impacto mais imediato para os propósitos apresentados.

Simultaneamente e para os mesmos propósitos, mas pensada como ação de impacto mediato, a importância que entendemos central do investimento na formação inicial e continuada dos professores que atuam no ensino médio e na educação profissional técnica.

A tal propósito, Frigotto, Ciavatta e Ramos, nas contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, numa ampla análise sobre o que chamaram de “fragilidades e potencialidades dos sistemas educacionais” centrando suas considerações no quadro docente e na sua formação, apresentam considerações que ajudam sobremaneira, segundo nosso entendimento, a lançar luz sobre a situação que é também objeto da nossa atenção neste trabalho.

Inicialmente, abordam os autores, as duas dimensões da fragilidade relativa à formação dos professores da educação profissional:

A primeira é formação inicial, pois, como os professores das disciplinas específicas são, via de regra, bacharéis, sendo que em seus cursos superiores não receberam formação para a docência. O Parecer do CNE/CEB 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a educação profissional, mas os mesmos precisam ser revistos, pois não atendem a necessidade de formação[...] (2010, p. 56).

Ainda tendo como foco a formação inicial, mas refletindo sobre a situação dos professores que, já formados, estão no exercício do magistério, ponderam:

Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação em uma proposta de educação integrada, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica (2010, p. 57).

Em prosseguimento as considerações apresentadas, mas voltando-se para a formação continuada que identificaram como “segundo aspecto” da fragilidade relativa à formação docente, as observações de Frigotto, Ciavatta e Ramos avançam no sentido de articular cuidados pedagógicos e políticos que dão boa dimensão do desafio a ser enfrentado:

O segundo aspecto a ser considerado é o da formação continuada. Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores e técnicos tem um papel estratégico na consolidação dessa política [...] Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (MOURA, 2007b). Assim, seu objetivo macro deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre a educação profissional e a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia (Ibid, p. 58).

É importante destacar ainda, que há um campo comum entre as dificuldades na formação dos professores da educação profissional e as relativas aos que trabalham com as disciplinas do ensino médio, particularmente, no que diz respeito à educação integrada, aos conhecimentos fragmentados e à superação do modelo socioeconômico dominante.

A identificação de avanços no projeto da educação integrada no estado do Paraná, fez com que buscássemos um diálogo com a professora Sandra Garcia, coordenadora da educação

profissional da Secretaria de Educação do Estado, na expectativa de obtermos alguns relatos sobre a experiência vivida no âmbito da Secretaria, particularmente no que diz respeito à formação dos professores e à elaboração do projeto político pedagógico sob a perspectiva do ensino integrado.

No contato com a coordenadora da educação profissional da Secretaria de Educação do Estado do Paraná<sup>28</sup>, foi possível levantar que:

a) As seguintes determinações implicaram na antecipação da ação da Secretaria em relação à promulgação do Decreto n. 5154/04, no que diz respeito ao projeto do ensino integrado: ao iniciar sua gestão em 2003, a estrutura da Secretaria estava bastante terceirizada; a situação era de total desvinculação da educação profissional com a educação básica.

b) Diante de tal situação, a Secretaria adotou as ações seguintes: extinção de todas as instituições que terceirizavam sua estrutura; criação do Departamento de Educação Profissional que em 2006 passa a denominar-se Departamento de Educação e Trabalho, responsável pela elaboração da política de educação profissional para a rede pública de educação do estado do Paraná; ampliação da discussão com os colégios que ofereciam educação profissional; reconstrução de uma política de formação de professores e do quadro de técnicos pedagógicos na perspectiva do ensino integrado.

c) A base legal buscada para esses procedimentos que se antecipavam à promulgação do Decreto n.5154/04 foi a ratificação pela Secretaria, de que as disposições de LDB 9394/96 (juridicamente maior do que os decretos) permitiam tais procedimentos.

d) As ações voltadas para que a perspectiva do ensino integrado orientasse a elaboração do projeto político e pedagógico das instituições escolares, foram realizadas pela Coordenação de Gestão Educacional que desenvolve seus trabalhos junto aos gestores e equipe pedagógica dessas instituições; boa parte das unidades escolares que oferecem educação profissional tem a perspectiva do ensino integrado nos seus projetos políticos e pedagógicos; há o entendimento de que tal orientação sobre o ensino integrado também se dê em relação a toda educação básica.

e) Sobre o ensino integrado ser objeto de estudos, na formação inicial e continuada dos professores: toda formação continuada voltada para professores das disciplinas profissionais ou das disciplinas do ensino médio é elaborada na perspectiva do ensino integrado; há um Simpósio sobre Ensino Médio Integrado realizado anualmente pela Secretaria; nos cursos de pedagogia já há a disciplina de Educação e Trabalho; em conjunto com as Universidades

---

<sup>28</sup> Entrevista por meio eletrônico concedida em 06 de dezembro de 2010.

Estaduais do Paraná foi elaborada uma proposta de formação tendo por referência a política do ensino integrado da Secretaria de Educação do Estado.

f) Sobre a discussão do ensino integrado, estar incorporada na discussão e reflexão cotidiana dos professores da Secretaria de Educação do Estado: a resposta obtida foi de que em grande parte isso acontece e se deve à formação continuada realizada; foi apontado como obstáculo a esse propósito o grande número de professores com contratos temporários caracterizando uma situação que dificulta a continuidade do processo; a secretaria entende a necessidade de realizar essa formação continuada no chão da escola como uma maneira de alcançar o coletivo dos professores; com tal propósito foram realizados grupos de estudo, com material para discussão preparado pelo Departamento de Educação e Trabalho, nos quais os professores têm a incumbência de se organizar conforme calendário estabelecido pela Coordenação de formação continuada.

Com base na experiência do Estado do Paraná, não é, portanto, difícil concluir pela complexidade das ações necessárias à materialização das condições capazes de contribuir para a concepção educacional desejada, seja pelo desafio representado pela formação dos professores e pela orientação do ensino integrado na construção do projeto político e pedagógico das unidades escolares, seja sob a perspectiva geral de superarmos a dualidade que vinca nossa educação escolar.

Segunda questão destacada para nossas considerações: A imposição social da procura precoce pelo emprego carrega uma determinação de tal ordem, que talvez a expressão do “fardo do tempo histórico” utilizada por Mészáros (2007) - embora para a descrição de um espectro de maior amplitude – possa melhor dimensionar. É grande o desafio de conciliar a formação politécnica com a determinação social do emprego precoce, de uma juventude que, pela necessidade, está disposta a sacrificar a formação em nome da sobrevivência.

O desafio então é procurar demonstrar que não há incompatibilidade entre a necessidade de formação profissional e a possibilidade de formação geral<sup>29</sup>, tratadas na questão e, talvez, o maior problema seja lutar para que as possibilidades não sejam desconhecidas ou preteridas face às adversidades da luta pela sobrevivência. Trata-se aqui, de não se abdicar das ricas possibilidades humanas conforme explica Tonet (2005,p.64): “(...) tornar-se rico e complexo é um processo de apropriação cada vez mais amplo e intenso, por parte dos indivíduos, de todas as objetivações que fazem parte do patrimônio humano, não apenas no plano material, mas também no espiritual”.

---

<sup>29</sup> Em que pese as ressalvas feitas por Paolo Nosella a esse respeito e destacadas anteriormente na nota n. 21.



Esta questão, no nosso entendimento, reforça a concepção do ensino integrado nos limites daquela compreensão de que mesmo não se confundindo com politecnia, os gérmenes dela estão ali contidos.

Terceira questão: O entendimento lógico, mas insuficiente de que a constante mobilidade das exigências profissionais de formação, decorrentes de realidade tecnológica da produção moderna, pode ser atendida por uma formação educacional escolar polivalente, carrega de materialidade o que o senso comum entende como o problema a ser resolvido.

Face à questão, sempre restará o argumento de que embora polivalência não deva ser confundida com politecnia conforme explica Frigotto (1991,p.268), é preciso perceber que há aspectos positivos na polivalência que não devem ser perdidos como pondera Rodrigues (1998, p.65): “(...) a polivalência que é demandada pelos modernos processos de trabalho seria uma das faces da positividade do desenvolvimento contraditório do capitalismo”. E, ainda mais acrescenta o autor (Ibid, p.67):

(...) a polivalência representaria uma dimensão, um aspecto necessário à politecnia, ainda representando, no entanto, uma demanda adstrita à lógica burguesa de estruturação do trabalho(...) a polivalência deve ser incorporada e superada dialeticamente pela concepção de formação politécnica.

Evidentemente, não se trata de questão simples quanto ao seu enfrentamento e o que parece mais razoável no sentido de que a situação não se constitua num problema de maior dimensão pelo entendimento equivocado quanto a suficiência da polivalência, é o aproveitamento das atuais exigências profissionais em benefício de uma formação menos adestradora, que se de todo não dá conta dos propósitos educacionais aqui apresentados, é pelos menos, adequada na superação de um modelo no qual a especialização estreita, numa avaliação de maior amplitude, mais prejudica do que beneficia o trabalhador.

Quarta questão destacada: Ainda no campo do senso comum, a compreensão de que a preparação técnico-profissional no nível da educação básica é o enfrentamento objetivo, adequado e suficiente às dificuldades comuns a grande maior parte de uma juventude que vive aquela “existência provisória sem prazo” (Frigotto, 2005, p.72) já referenciada, essa compreensão representa um obstáculo a mais quando o esforço que se realiza pretende conciliar a necessidade de tal enfrentamento com o empenho para a compreensão e superação das condições sociais que determinam tais dificuldades.

Também neste caso, parece clara a razão de se explicar que o atendimento das necessidades profissionais oferecidas pela educação técnica é, evidentemente, insuficiente, para o atendimento da demanda da compreensão e superação das condições sociais que determinam as dificuldades e limitações enfrentadas.

Para o atendimento da demanda da compreensão e superação das condições sociais adversas, o projeto educacional escolar que procuramos alcançar, credita esse objetivo à formação geral que o ensino médio integrado é capaz de oferecer. No fundo, portanto, no entendimento de que o desenho da formação que buscamos poderia ser descrito assim:

Se a educação básica é o processo pelo qual as pessoas têm acesso ao conhecimento e à cultura da sociedade em que vivem, por meio de uma formação específica, que em nosso sistema educacional se nomeou como “educação ou formação profissional”, as pessoas se apropriam de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo do trabalho. Por isso, o direito à educação em todos os níveis e modalidades é uma das condições fundamentais para a satisfação das necessidades materiais e espirituais do ser humano (RAMOS, 2005, p.108).

Ficando claro, ao que nos parece a necessidade de se investir neste caso, na distinção entre as dimensões tratadas na questão. A preparação técnico-profissional no nível da educação básica não deve ser perdida como medida capaz de um enfrentamento em relação as condições representadas pelo desafio do trabalho precoce exigido de boa parte da juventude brasileira. E, neste caso ela cumpre um papel inegável desde que, não subtraia, também precocemente, os projetos capazes de oferecer a esses jovens a satisfação daquelas necessidades espirituais a que se refere Ramos. E, assim também, que não atrapalhe a percepção da importância de superação das condições adversas que lhes conformam.

Quinta questão: A formação profissional do professor muito marcada pela mesma disciplinaridade que mais tarde ele encontra em seu ambiente de trabalho na escola, determinará – parafraseando Gramsci - a conformação que a muitos professores conforma, no sentido da dificuldade que podem ter em estabelecer o diálogo da parte com o todo, na construção de um conhecimento que procure ir além da sua apreensão fenomênica e implicando assim, numa clara limitação ao projeto de integração pretendido.

Essa limitação, por certo, será maior nas redes estaduais caso não se caminhe na direção das conclusões da Conferência Nacional de Educação de 2010 e do Plano Nacional de Educação defendido pelas entidades que representam o magistério que entre outras questões propõe a definição da carreira, jornada de trabalho numa só escola tendo pelo menos um terço da carga horária fora de sala, piso nacional substancialmente maior, enfim.

Se o que buscamos é aquela proposta de integração, “os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos, nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências” (Ramos, 2005, p.114) e, se somos todos conformistas de algum conformismo como explica o pensador italiano, a percepção pelos professores, da conformação que os conforma, pode ser o primeiro passo para superá-la, no exercício profissional nas escolas onde atuam.

Evidentemente, o que aqui tratamos a respeito da disciplinaridade que a muitos professores pode conformar, está também articulado com a primeira questão que destacamos para análise, quando tratamos da formação inicial e continuada dos professores. E, nesse sentido é a partir dessa formação inicial, num tempo de médio prazo, que se poderá pensar em romper com a cultura da disciplinaridade que, no limite, representa um obstáculo à concepção do ensino integrado.

Sexta questão destacada: Na discussão do que também é chamado currículo integrado, há o entendimento de um segmento considerável de professores que atuam nas disciplinas da educação profissional técnica de nível médio, quanto à estratégica necessidade de fortalecimento dos conteúdos trabalhados nas disciplinas do ensino médio, como o procedimento adequado à base de formação geral considerada indispensável como acesso ao conhecimento técnico-profissional demandado.

O problema está, evidentemente, no fato de que tal percepção, muitas vezes, esgota-se no entendimento dos professores da educação profissional técnica, quanto ao que seria o cumprimento do papel utilitário da formação geral em atendimento às necessidades da educação profissional, como o procedimento a ser incentivado em nome da integração do ensino. Em nenhum momento se aproximando, portanto, da escola imediatamente desinteressada de Gramsci.

Essa questão envolvendo as relações entre ensino médio e a educação profissional técnica parece muito bem explicada quando Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 38) destacam:

Percebe-se ainda a dificuldade de se encontrar soluções para os conflitos latentes e manifestos entre professores das disciplinas do ensino médio e professores dos conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica causados pelos estranhamentos recíprocos e disputas por espaços, hierarquização de saberes e poderes.

Para melhor compreensão da situação é importante não esquecermos o fato de sob as determinações do capitalismo, conforme os autores, “a educação profissional e tecnológica ser constringida a se desenvolver segundo uma racionalidade instrumental, utilitária, pragmatista e produtivista” (2010, p. 37).

Então, estamos diante de um contexto em que as alternativas não parecem promissoras: prosseguindo o modelo tradicional, o divórcio entre as disciplinas do ensino médio e daquelas voltadas para os conteúdos da educação profissional técnica, pode continuar representando o seu traço mais relevante; sob as determinações do modelo vigente e levados a entender a educação profissional técnica por sua utilidade exclusivamente voltada para os interesses do mercado, seus professores podem continuar a conceber a integração do ensino,

como o procedimento pedagógico no qual, as disciplinas do ensino médio devem se prestar para o atendimento estrito das necessidades da educação profissional técnica; diante de tal circunstância é provável que os professores do ensino médio continuem manifestando sua contrariedade de uma ou outra maneira e, na prática, permaneçam voltando seus esforços para o cumprimento dos objetivos específicos das suas disciplinas.

Ora, mas se a própria formação dos professores é marcada culturalmente pela disciplinaridade conforme discutíamos antes, não parece razoável imaginar que, pelo menos por enquanto, os docentes que atuam nas disciplinas da educação profissional não tenham um entendimento diferente do que foi apresentado? E que o mesmo deva ser dito em relação aos professores das disciplinas do ensino médio?

Na verdade, até vemos uma certa positividade na percepção desses professores da educação profissional técnica, no sentido de que o fortalecimento dos conteúdos do ensino médio, dariam a base para a apreensão dos fundamentos técnicos científicos que subjazem às práticas profissionais, embora não se esteja tratando ainda, simultaneamente, da sensibilidade aos valores da escola imediatamente desinteressada dos nossos propósitos.

Sétima questão: O relato de que a década de oitenta do século passado representa o momento em que a discussão sobre a concepção politécnica compõe destacadamente, a pauta dos fóruns educacionais brasileiros, sinaliza um tempo em que a freqüência com que o tema era discutido criava a oportunidade para que seus estudiosos pudessem levar quase a exaustão as mais variadas considerações a respeito, naquilo que Ignácio (2009) identificou como condições subjetivas favoráveis.

No tempo presente, porém, outra é a situação e, embora Ignácio (2009) aponte condições objetivas favoráveis, contraditoriamente, o tema da politécnia parece bem menos comum como pauta das discussões educacionais, o que indicaria o desafio de manter acesa a chama do embate. Assim, mais uma vez, é preciso recorrer ao otimismo da vontade de Gramsci, para lembrarmos que justo porque é menos comum a pauta, maior é a necessidade do esforço para não esmorecer, num movimento que, naturalmente, deve ser acompanhado por análises conjunturais, na expectativa de que a insistência no tema não pareça descabida.

Seja como for, não se trata de uma tarefa simples. Esse exercício de insistir num tema que há muitos soa fora de tom, é situação que exige serena e clara atitude intelectual e psicológica. Serena para não se abalar psicologicamente com o estranhamento dos que reagirão como sendo descabido pensar e propor algo assim, embora não apresentem as razões que determinam suas posições e clara, na formulação intelectual de fundamentos capazes de

desconstruir resistências que costumam confundir opiniões pessoais com aquilo que acreditam representar a expressão da realidade.

Oitava questão destacada: O que dizer da necessidade de levar tal embate ao “chão da escola”? Como conseguir aquele “efetivo engajamento” dos professores de que nos fala Frigotto (2005, p.78) a pretexto de destacar o que é necessário à “concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica”?

Essa é uma questão que também tratamos na pesquisa do campo empírico. Nossa idéia foi interrogar em quais condições objetivas se dá a discussão desses temas nas escolas e, como foi explicado, escolhemos três instituições que oferecem educação média e profissional técnica de nível médio, que por pertencerem à rede federal e terem passado em 2005, pela experiência de decidir pela reintegração curricular prevista pelo Decreto 5154/04, ofereceriam condições adequadas para a análise desejada. Isso, somado aquelas observações de Saviani (2007), a que nos referimos na introdução deste trabalho, a respeito das condições materiais mais amplas nas escolas da rede federal, para o desenvolvimento da concepção politécnica.

Duas observações se fazem necessárias a respeito de levar o embate ao chão da escola:

a) A primeira, diz respeito ao entendimento que já manifestamos na primeira questão anteriormente destacada para estas análises, sobre a importância central de se promover discussões sobre o aporte teórico metodológico e epistemológico de sustentação ao Decreto 5154/04 junto aos professores no seu trabalho cotidiano, além do investimento na sua formação inicial e continuada, como estratégias importantes e necessárias à idéia de que a concepção de um currículo integrado ganhe materialidade na perspectiva da politecnicidade e sob o risco de que, ao se descumprir tais procedimentos, proceda-se à reintegração, exclusivamente formal e protocolar da matriz curricular do ensino médio com a da educação profissional técnica;

b) A segunda observação, refere-se ao alcance deste trabalho. Ainda que, nossas finalidades últimas sejam, de fato, buscar e apontar condições objetivas capazes de contribuir para tornar a integração curricular facultada pelo Decreto n. 5154/04, caminho que contribua para uma concepção educacional voltada para a politecnicidade, não há da nossa parte, como antecipamos, a pretensão de tratarmos aqui, de todas as condições necessárias e suficientes à educação politécnica como política.

Na verdade, nosso esforço está voltado para a análise das possibilidades de que uma fundamentação teórico metodológica, epistemológica e ético política, de sustentação à integração facultada pelo Decreto n. 5154/04, que alcance os professores em seu trabalho cotidiano, possa representar um suporte para aquele caminho a que nos referimos.

Então, não é de saturação das necessidades relativas a politecnicidade como política educacional, o movimento das análises que buscamos realizar aqui, mas de identificação e demonstração de uma condição que, satisfeita, poderá representar um ponto de resistência na defesa do ideário politécnico ou, dependendo da perspectiva, um ponto de partida, uma base de sustentação da “chama” politécnica que, alimentada, pode adquirir dinâmica propagadora dessa concepção educacional, inclusive, enquanto política.

No fundo, recuperando o primeiro parágrafo da introdução deste trabalho, quando referenciados em Florestan Fernandes, antecipávamos o sentido do esforço que faríamos como de compreensão do mundo no horizonte de sua transformação, trata-se mais uma vez de nos mantermos fiéis àquela preocupação também já apontada, de buscarmos o caminho do possível, agora mais especificamente afinado para aquilo que está ao alcance do professor, no seu cotidiano, no chão da escola. E, isso não nos parece pouco.

Embora todas as demais ações e estratégias mais ou menos exploradas por nós até aqui, se bem sucedidas, possam contribuir para a implantação de uma política de integração curricular que como tal, poderá ter alcance estadual ou nacional, como bem gostaríamos, não nos parece que nenhuma delas e assim, a própria política a ser consubstanciada por elas, poderá prescindir daquela ação pontual, que se inicia pela apropriação pelos professores nas escolas, da fundamentação teórico metodológica, epistemológica e ética política, no sentido de que tal apropriação é que dará a base concreta, ainda que de alcance localizado, para a sustentação da concepção do currículo integrado.

Uma boa medida do que estamos tratando, pela expressão de Paro (2001, p.29): “Quando se entra em contato com a realidade de nossas escolas públicas básicas, não é incomum constatar-se certo descompasso entre a prática que aí se desenvolve e os conteúdos de estudos acadêmicos que versam sobre as políticas públicas em educação”.

O autor, numa argumentação que se soma às preocupações que apresentávamos a pretexto de destacarmos a importância da atuação docente no “chão da escola” em benefício de projetos ou políticas educacionais que se pretenda implantar, aborda no texto, sua preocupação com a necessidade de diálogo estreito entre a produção da teoria e as determinações da realidade:

Porém, quando se trata de oferecer suporte teórico para a compreensão de uma realidade específica, no caso a educação escolar, o que não se pode é permitir que a legítima preocupação com elementos e generalizações de ordem sociológica, econômica, política e cultural mais abrangentes, leve a uma negligência precisamente da realidade concreta que se quer elucidar (Ibid, p.31).

Insistindo na objetivação do alcance deste trabalho, em articulação com a concepção de enfatizarmos o campo do possível que, por sua vez, está vincado pelo tempo presente, talvez possamos afirmar num esforço metafórico de síntese, que se trata da defesa da importância do primeiro passo que, se não realizado, inviabiliza a caminhada inteira. O primeiro passo não representa, evidentemente, a caminhada toda, mas ela não se concretiza sem ele.

Essa observação relativa ao alcance do trabalho, não elide o reconhecimento que temos em relação às contribuições de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p.53), a propósito de identificarem o regime de colaboração como necessário à educação integrada como política educacional. Após lembrarem que embora a constituição preveja colaboração entre os entes federativos, que tal colaboração enfrenta “inúmeras barreiras” (identificadas por eles), explicam que

Atualmente, as políticas educacionais têm sido estruturadas em programas mais abrangentes que podem se realizar sob um efetivo regime de colaboração entre o sistema federal de ensino e os estaduais, dadas as seguintes características: a) implicam, respectivamente, as redes estaduais e federal, atingindo, então, a totalidade do sistema público que atua na educação profissional; b) apresentam metas físicas e financeiras claras; c) vêm acompanhadas de documentos que dispõem sobre princípios e diretrizes fundamentais para as ações políticas e pedagógicas realizadas sob a sua égide (Ibid, 2010, p.54).

Prosseguem os autores, ainda referenciados em Ciavatta e Ramos, para assinalarem a pertinência dessas políticas com a concepção do currículo integrado: “O fato de esses programas terem como um dos princípios a implantação desse tipo de ensino, juntamente com as características antes referidas, nos autorizariam a considerar tais políticas como, finalmente, respostas concretas à possibilidade jurídica emanada do Decreto n. 5154/2004” (Ibid, 2010, p. 54).

Ainda que sem perder a atenção à questão do foco deste trabalho, é de toda forma muito importante, registrar que, tratam os autores, como é possível observar, do currículo integrado, sob a perspectiva das políticas capazes de articulá-lo e disseminá-lo entre as unidades federativas e, não há dúvida quanto ao sentido de resposta que representa em relação a algumas questões que apresentamos, relativas a movimentos feitos, pelo governo Lula da Silva e que identificávamos como aquém das expectativas, na direção da concretização do currículo integrado facultado pelo Decreto n. 5154/04.

Nona questão destacada para nossas considerações: Há também, outra medida governamental, datada de 2008, que embora não trate diretamente do nosso objeto de

pesquisa, diz respeito ao processo de “ifetização”<sup>30</sup> promovido pelo Ministério da Educação, em relação as diferentes instituições federais de educação profissional e tecnológica. Ainda assim, o caso é interessante sob o ponto de vista da análise de possibilidades e limitações da escola unitária e da educação politécnica.

A esse respeito, há um documento do Ministério da Educação, vinculado ao PDE<sup>31</sup>, chamado “Instituto Federal – Concepções e Diretrizes” que apresenta algumas considerações que serão discutidas no terceiro capítulo deste trabalho. Além disso, há no texto do Decreto 6095/07 que trata do processo de “ifetização”, algumas disposições relativas à autonomia financeira, administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar e à complementação do quadro de cargos e funções dos IFETs que, também serão objeto de análises no terceiro capítulo.

Ainda com a atenção voltada para aquilo que não está no centro do nosso objeto de pesquisa, embora com ele dialogue, parece oportuno também sinalizarmos nossa percepção sobre a participação dos demais agentes educacionais escolares e dos alunos para os propósitos apresentados neste trabalho, na medida em que tal participação não foi e também não será aqui discutida mais detalhadamente.

É certo que ao destacarmos a importância do espaço escolar segundo a lógica de que é nele que os limites e as possibilidades oferecidos pela experiência vivida pelos professores pode dar materialidade a concepção do ensino integrado, na perspectiva politécnica, estamos tratando de condições necessárias – embora insuficientes – para que o debate irrigue o chão da escola como a condição primeira sem a qual, pensar em política educacional não parece fazer sentido.

Assim, a medida em que o foco da discussão tem se mantido fundamentalmente voltado para isso que chamamos de condição primeira, optamos por não tratar de outros âmbitos ou esferas e sujeitos que também têm muito a contribuir para uma política educacional politécnica. Nesse sentido, não estamos discutindo aqui as esferas estaduais, municipais e privada, como unidades de uma rede de instituições voltada para os propósitos educacionais escolares apresentados. Da mesma forma, não tratamos do aluno, sujeito que concebemos ativo na construção de um saber escolar referenciado na escola ativa e criadora

---

<sup>30</sup> Decreto n. 6095/07: que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

<sup>31</sup> Decreto n. 6094/07: Plano de Desenvolvimento da Educação, oficialmente denominado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.



de Gramsci (2006, p. ) e que, nessa perspectiva, representa uma dimensão a ser considerada, embora não estudada neste trabalho.

Levantadas assim, algumas questões que nos pareciam relevantes, sob a perspectiva de analisarmos aspectos que interferem na educação escolar brasileira de ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, temos a expectativa de que ao voltarmos à metáfora do “tempo de plantar e tempo de colher”, talvez se ofereça agora, uma medida melhor das avaliações que insinuamos quanto às possibilidades da colheita. Se por mais não for, será pelo menos, para que nos apresentemos em acordo com o otimismo gramsciano da vontade, que malgrado isso, não desconsidera, como sabemos, o pessimismo da razão.

Num esforço de síntese do capítulo diríamos que a intenção foi de procurarmos recordar o peso das determinações neoliberais sobre o processo da reforma educacional voltada para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio no Brasil e o desafio que representa a concepção do ensino integrado na perspectiva politécnica. Procuramos evidenciar que para mantermos a chama da politecnicidade em condições adversas como as vividas sob o capitalismo, é necessário um exercício de resistência política e psicológica, que para não perder a referência com o real demanda um mapeamento metódico e detalhado das circunstâncias, no sentido de precisar obstáculos e dificuldades, mas também, possibilidades e caminhos.

### 3. DECRETO N. 5.154/04: CAMINHO TANGÍVEL PARA O HORIZONTE DA POLITECNIA?

*O presente não engendra automaticamente o futuro através de uma dinâmica fatal ou espontânea: o futuro precisa lutar para nascer [...] precisa enfrentar criticamente o presente.*

*(Leandro Konder)*

#### 3.1. Sobre o horizonte da politécnica

A escolha do título desta tese tem a pretensão de sugerir que o foco principal de suas discussões é apresentar elementos que sinalizem a interferência do neoliberalismo na política educacional brasileira, mormente na reforma conduzida pelo Ministério da Educação, a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96. Em tal contexto, interrogar o Decreto n. 5.154/04 quanto às tensões, contradições e possibilidades decorrentes da sua vigência, na perspectiva de um horizonte politécnico.

Sobre tal tema e sob esse título, pareceu razoável tratarmos inicialmente da opacidade e malefícios sociais próprios da ideologia neoliberal, ao mesmo tempo em que tratávamos do imperativo do tempo na existência /ação humana. Na seqüência, buscamos articular movimento constituinte e Constituição, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reforma educacional, somadas às estratégias do governo na implantação da reforma e a algumas considerações sobre a pedagogia das competências e o currículo integrado.

Em função do que nos pareceu esclarecedor, para efeito de exposição das concepções aqui apresentadas e, na expectativa de mantermos coerência com a lógica que se pretende sugerida no título do trabalho, cuidaremos agora, da questão da concepção politécnica. E assim, parece didaticamente recomendável que, logo de partida, estabeleça-se com clareza, o recorte do objeto “politecnia” para fins das discussões que atendem às finalidades desta pesquisa.

Nesse sentido, é importante relatar que politécnica aqui é tomada na perspectiva de *método de formação humana*, embora

Tal método não deve ser entendido enquanto conjunto de regras ou dogmas sobre os quais será erigido um modelo de escola, mas como rede conceitual que auxilia o pensar e o fazer – a práxis – de uma educação que busca romper com as formas fragmentárias de se produzir a realidade (RODRIGUES, 1998, p. 25).

Com o intuito de enriquecer a discussão, “tangenciaremos” algumas abordagens muito bem trabalhadas por autores brasileiros, reconhecidamente dedicados ao tema, como Demerval Saviani (2003), Acácia Kuenzer (1991), Gaudêncio Frigotto (1985, 1991), Lucília

Machado (1992) e José Rodrigues (1998), buscando, todavia, não perder o foco na perspectiva anunciada de *método de formação humana*.

Rodrigues (1998) faz densa abordagem da educação politécnica no Brasil centrando o foco no debate do período que vai de 1984 a 1992, considerando, como explica, a necessidade de “uma organização do debate teórico que ocorre fortemente a partir da década de 80” (1998, p.20).

O autor destaca entre os diversos vieses explorados na obra que, há divergências entre os estudiosos do tema, quanto ao fato, por exemplo, de que a politecnia seja uma concepção mais adequada a um dos níveis do ensino e, ainda, se na concepção politécnica haveria compromisso com algum tipo de profissionalização mais estrita.

Frente aos desafios da educação politécnica quanto à questão dos níveis de ensino, e pensando-a sob a perspectiva de *método de formação humana*, a concepção de Kuenzer (1991, p. 118), mais abrangente, parece particularmente apropriado ao eixo que não queremos perder: “ Temos uma nova dialética no interior do processo educativo que reunifica teoria e prática, que reunifica ciência e tecnologia (...) não só da escola de 2º Grau; da escola de 1º, da escola de 2º, da universidade, da pós-graduação”.

Isso, na medida em que, permanecendo atentos à perspectiva com que privilegiamos a politecnia nas discussões deste trabalho, mais nos interessará que, como *método de formação humana*, ela se faça presente como referência, nos diferentes níveis da educação escolar. Muito embora, não passe ao largo da nossa concordância, as argumentações convincentes de Saviani (1989, p.2) quanto ao ensino médio – à época chamado 2º grau – ter a tarefa de articular as dimensões infra-estrutural e pedagógica da politecnia, situando no ensino médio o seu *locus* principal. De todo modo, as considerações de Saviani não parecem comprometer aquela perspectiva que demos, com base nos objetivos que logramos alcançar.

Quanto à profissionalização, para além das divergências referidas e, vindo ao encontro do que consideramos central nesta discussão, há consenso predominante entre os autores no que diz respeito à natureza dessa profissionalização, como expõe Rodrigues:

[...] o que sobressai pela majoritária concordância entre os pesquisadores é a natureza daquela profissionalização. É consensual que o conceito da formação politécnica busca romper com a profissionalização estreita e também com uma educação geral e propedêutica, de caráter livresco e descolado do mundo do trabalho (RODRIGUES, 1998: p. 24)

Ora, outra não é nossa concepção quando pensamos a politecnia, como *método de formação humana* e como forma de mantermos viva a expectativa de outro arranjo social, que tenha o homem e seu pleno desenvolvimento como centro de suas preocupações e como norte

de seus projetos e, ainda assim, sem esquecer das necessidades relativas à produção material da sua existência.

O autor explica ainda que, decidiu abordar o tema da politecnia utilizando-se das dimensões infra-estrutural, utópica e pedagógica separadamente, como estratégia para serem bem entendidas em sua unidade ao mesmo tempo em que, não devem ser perdidas e em seu significado de partes que constituem o todo.

As três dimensões da concepção de educação politécnica só fazem sentido, portanto, se entendidas enquanto partes inseparáveis dessa mesma concepção. Elas só podem ser compreendidas em suas inter-relações, na sua interdependência, em sua simbiose conceptual (RODRIGUES, 1998: p. 53).

Tal é também nosso entendimento. Pedagógica é a politecnia, conforme a concebemos, na medida em que por esse campo contribui para a formação omnilateral do homem. A rigor, interessa-nos também a análise dos processos de trabalho situados na dimensão infra-estrutural, com a finalidade de superar a lógica capitalista, numa concepção que identifica a utopia – como já referenciado – como o outro lugar a ser alcançado.

Para Saviani,

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, 2003, p.140).

Ora, tal entendimento de politecnia não aponta para outra direção que não seja a da superação da alienação do homem no trabalho sob o capitalismo e o que dá sustentação para tal expectativa depende, naturalmente, de uma formação humana de outro tipo e que esteja também comprometida com a transformação da realidade social dominante.

Em outras palavras, trata-se de reconhecer aqui, ainda mais uma vez, as idéias de Marise Ramos antes referenciadas, que se somam as de André Malhão (1990), que defendem uma educação que tem o homem e não o mercado como centro.

Com base nas mudanças tecnológicas contemporâneas discute-se também se a demanda pela polivalência do trabalhador, necessária a moderna produção capitalista a que se refere Saviani, não implicaria na concepção politécnica.

Rodrigues (1998) recorre como já assinalado, a Gaudêncio Frigotto (1991) que, em nosso entendimento, estabelece com clareza os limites da polivalência, na medida em que a relaciona à concepção da unilateralidade do homem consoante com a funcionalidade do sistema produtivo. Mas, se polivalência não deve ser confundida com politecnia, é necessário

que se reconheça também a positividade da polivalência no sentido da qualificação do trabalhador, como já assinalamos no capítulo anterior.

Como se percebe, esta é uma análise marcada por sutilezas como a de não se desprezar o valor da polivalência e, ao mesmo tempo, superar o seu limite adaptativo às novas exigências tecnológicas do mercado. Assim, socorrendo-nos da síntese que aproxima as concepções de Lucília Machado (1992) e Gaudêncio Frigotto (1991) compreender esse aspecto positivo, implica a perspectiva da ruptura com a lógica dominante, inclusive porque, como já referenciado, “a polivalência representaria uma dimensão, um aspecto necessário à politecnicidade, ainda representando, no entanto, uma demanda adstrita à lógica burguesa de estruturação do trabalho” (RODRIGUES, 1998, 67).

Não é tarefa simples, mas é a que se nos impõe. Na medida em que não se quer perder o horizonte da politecnicidade como instância que possibilita pensar a formação humana segundo uma perspectiva de outra natureza.

Considerando que também se deseja avaliar em que medida o Decreto n. 5.154/04 pode representar um caminho, uma travessia rumo ao horizonte projetado e acrescentando-se o fato de que tais intentos, como foi dito, começam a ser construídos dentro da lógica capitalista, o movimento pretendido carrega consigo os desafios descritos por Frigotto (1985, p.175): “a escola politécnica [...] ao mesmo tempo que é posta como a escola da sociedade futura [...] indica a direção de luta no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora”, inclusive para que ela, dentro dos seus interesses, comece por recuperar o emprego que lhe devolve, ainda que minimamente, parte de sua dignidade aviltada por aquela condição desumana já referenciada, de “existência provisória sem prazo” na expressão do autor (2005, p. 72).

### **3.2. O neoliberalismo para além da chegada do partido dos trabalhadores ao poder**

Para efeito de demarcação aproximada do tempo político a partir do qual o discurso e as características neoliberais vincam a vida brasileira, torna-se significativa a lembrança das eleições presidenciais de 1989 e nela, a vitória do discurso *liberal-social* de Fernando Collor como diria Paulani (2006, p.88).

Como é de domínio público, apeado do poder por um processo de *impeachment* movido no Congresso Nacional face a denúncias de toda ordem, que vinham desde a campanha eleitoral e se faziam inclusive por pessoas da família, o presidente que discursava pela austeridade dos gastos públicos e pela caça aos marajás, acaba substituído por seu vice-

presidente Itamar Franco e, a partir dessa mudança do Executivo, Fernando Henrique Cardoso assume o Ministério da Fazenda e o governo lança o Plano Real de combate a inflação.

Será ancorado nos efeitos desse plano econômico que mais tarde, o ex-ministro vencerá as eleições de 1994, chegando à presidência “com o declarado projeto de ‘modernizar’ o país, mais particularmente suas instituições” (Ibid., p. 88).

Na verdade, Paulani (Ibid.) mostra que se trata de um movimento cuja finalidade é diminuir a intervenção do Estado – que teve aumentado alguns compromissos pela Constituição de 1988 – na economia. A autora aponta ainda a legislação como um óbice aos interesses dos credores financeiros, na medida em que garantia primeiro o “direito dos empregados e os direitos do Estado”, além de não assegurar aos credores do Estado, garantias de compromisso financeiro pelos governantes.

Como no espaço deste trabalho, seja restrita a pontuação dessas medidas “liberalizantes” tomadas pelo governo, apontar em acréscimo, ainda com a ajuda de Paulani, a “mudança substancial no sistema previdenciário” parece-nos significativo, na medida em que se trata da alteração do regime da “solidariedade intergeracional”<sup>32</sup> (PAULANI, 2006, p.92). Tal alteração se dará pelo aumento do prazo para requisição do benefício, além da redução do limite dos valores pagos (teto) pela Previdência, o que será relevante evidentemente, para os interesses da previdência privada e, em reforço da análise que aponta para o prejuízo dos interesses sociais em decorrência desse “ajuste” da política brasileira, subordinada ao núcleo duro do capital.

Não fosse pelos malefícios sociais decorrentes de tais medidas facilmente percebidos, ainda restaria outra questão de pesar para tantos quantos, a exemplo de ilustres pensadores da economia e da sociedade brasileira como Caio Prado Júnior, Celso Furtado e Francisco de Oliveira entre outros, as questões do desenvolvimento, do emprego e do salário representam preocupações permanentes e, que estando diretamente relacionadas ao regime da solidariedade intergeracional, juntas, são afetadas pelas mudanças promovidas naquele sistema.

Nossa expectativa é de que embora pontuais, como foi dito, o que foi aqui recordado, contribua para evidenciar os movimentos de encolhimento do Estado e de abertura econômico-financeira realizados pelos governos brasileiros desde o início dos anos 1990, no sentido de transformar o país em “plataforma de valorização financeira internacional” na

---

<sup>32</sup> Leda Paulani esclarece que em tal regime “quem trabalha gera renda para quem não trabalha” (2006,p.92)

expressão de Paulani (2006, p.91), o que dá uma boa medida da gravidade que tal papel assumido pelo país representa para as questões do desenvolvimento, do emprego e do salário.

Assim, não parece exagerado concluir que a *modernização* prometida pelo presidente Fernando Henrique estava ancorada na retroação do papel social do Estado e na diminuição e *precarização* dos direitos sociais historicamente alcançados pelos trabalhadores, em nome da hipertrofia econômica que ganhou um caráter de medida de exceção, perfeitamente justificada, a partir do controle da inflação obtido com o Plano Real. Em outras palavras, o viés econômico-financeiro ocupa papel protagonista na política nacional e ainda ganha justificativa retórica frente ao encolhimento do setor social por ele determinado.

Como é sabido, a partir da promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, principalmente, através dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação que deram origem aos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e do Decreto n. 2.208/97, estava restaurado – nesse sentido – o sistema dual na educação brasileira, na consolidação de um projeto educacional mais amplo, consoante com as reformas e ajustes sócio-econômicos a que nos referimos que mantinham a integração subordinada do país aos ditames neoliberais.

Restava a expectativa de que com a chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores, com o início do governo Lula, o posicionamento do Brasil face ao capital internacional sofresse uma alguma transformação que alcançasse inclusive o campo educacional, em que pese indicações contrárias surgidas ainda no período da campanha eleitoral de 2002:

A afirmação de que, se eleito, manteria os fundamentos macroeconômicos neoliberais, respeitaria os contratos, manteria a chamada responsabilidade fiscal tornou a alternativa Lula da Silva uma opção seriamente cogitada pelos setores dominantes mais internacionalizados. A *Carta aos Brasileiros* – um documento-compromisso elaborado em nome de Lula da Silva poucas semanas antes das eleições de 2002 para fortalecer a confiança da alta finança e das corporações reunidas na Câmara de Comércio Brasil – Estados Unidos, na Fiesp e na Federação Brasileira de Bancos, entre outros grupos de interesse – confirmava que as inflexões na agenda, visíveis na despolitizada campanha publicitária, eram mais do que formais. Na Carta, Lula da Silva assumia o compromisso de manter a agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso, respeitando os contratos elaborados no período de neoliberalismo duro (LEHER, 2010, p. 52-3).

E, infelizmente, prevaleceram os compromissos de campanha. Paulani (2006, p. 100) tratando da “submissão das elites dos países periféricos aos imperativos da acumulação financeira e aos acenos enganosos do discurso neoliberal” acrescenta:

No caso do Brasil essa submissão foi completa, tão completa que mesmo um governo pilotado por um partido operário nascido de baixo para cima, de árdua luta dos trabalhadores, foi incapaz de escapar dela (...) Para sair dessa situação, é preciso mais do que nunca força política e disposição de enfrentar interesses secularmente constituídos e que foram devidamente vitaminados nesses últimos 15 anos de escancarado e depois envergonhado neoliberalismo (Ibid., p.100).

Na mesma linha de raciocínio, isto é, também entendendo que naquilo que é substantivo e definidor de rumos diferentes na política econômica brasileira, a conquista do poder executivo federal pelo partido dos trabalhadores, não tem representado mudanças estruturais capazes de superar os encaminhamentos dados pelo governo anterior, argumenta Coutinho com pesar:

Infelizmente, a chegada do PT ao governo federal em 2003, longe de contribuir para minar a hegemonia neoliberal, como muitos esperavam, reforçou-a de modo significativo. A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal – e a cooptação para esta política de importantes movimentos sociais, ou, pelo menos, a neutralização da maioria deles – desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo e abriu assim caminho para uma maior e mais estável consolidação da hegemonia neoliberal entre nós (COUTINHO, 2008, p.141).

O autor prossegue em suas análises apontando para a semelhança dos métodos dos governos atual e anterior<sup>33</sup> e alertando ainda, quanto ao fato de não recuarem “diante de formas mais ou menos graves de corrupção sistêmica” (Ibid., p.142), para inspirado em Gramsci, concluir pelo amesquinamento da política, reduzida ao interesse exclusivamente econômico e em prejuízo dos interesses populares:

Estariamos diante do triunfo entre nós da “pequena política”, isto é, da afirmação de uma agenda que não põe em discussão as questões substantivas da formação econômico-social brasileira. Não é casual o compromisso de ambos estes blocos em “blindar” a economia, ou seja, em reduzir a uma questão “técnica” e não política a definição daquilo que verdadeiramente interessa ao conjunto da população brasileira (COUTINHO, 2008, p.142).

E, iniciado o governo Dilma, não parece existir ainda, sinais capazes de sugerir rumos essencialmente divergentes desses analisados por Leda Paulani, Roberto Leher e Carlos Nelson Coutinho.

De toda maneira, e ainda mais uma vez, frente aquela necessidade de buscarmos um ponto de equilíbrio entre o esmorecimento, o voluntarismo e a espera sem previsão de fim a que já nos referimos algumas vezes neste trabalho, não parece desnecessário indicar o entendimento que temos quanto ao fato de percebermos possibilidades políticas que, embora tímidas, só se tornam exequíveis em decorrência da correlação de forças existentes nos governos Lula e Dilma e inexistentes nos governos imediatamente anteriores.

Para efeito de que essa última ponderação não pareça uma avaliação *mineira*<sup>34</sup> demais, parece-nos relevante o depoimento do então candidato do PSDB à presidência da República,

<sup>33</sup> Carlos Nelson Coutinho, no mesmo parágrafo, chama a atenção para a tendência de que a disputa política fique reduzida “a um bipartidarismo de fato”, representado para ele, pelos dois blocos – PT e PSDB – em alternância no poder.

<sup>34</sup> “Mineirismo” tomado aqui, segundo a concepção popular de posição moderada, que considera um lado, mas também considera o outro.



na convenção do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)<sup>35</sup>, que formalizou a coligação desses partidos para o pleito, quanto à pretensão do candidato José Serra de criar um “PROUNI” para o ensino técnico chamado por ele de “PROTÉCNICO”. Após afirmar ser a educação técnica uma de suas preocupações recorrentes, acrescentou que a idéia era de garantir essa formação aos candidatos que não consigam se classificar para as vagas da escola pública, ganhando então, essa oportunidade na escola privada, através da concessão de bolsas.

Se o PSDB tivesse ganhado a disputa presidencial, provavelmente mantendo a política educacional de vinco neoliberal, conforme os dois mandatos anteriores do governo Fernando Henrique Cardoso, a medida anunciada na convenção, mais deveria preocupar do que animar. Não apenas pelas análises críticas que devem ser feitas ao PROUNI, mas, principalmente, pelo completo alinhamento do PSDB à ideologia neoliberal. Temos assim, uma situação que ajuda a compreender melhor a avaliação feita à política macro econômica dos governos Lula da Silva, com continuidade anunciada no governo Dilma Rousseff, mas que, malgrado isso, não permite identificar PT e PSDB como partidos portadores do mesmo “DNA social”.

### **3.3. Decreto n. 5.154/04 e condições objetivas para o horizonte da politecnia**

Recuperando nosso pressuposto ponto de partida, que aponta a possibilidade do Decreto n. 5.154/04 representar uma travessia rumo ao horizonte da politecnia, desde que uma fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política alcance significativamente os fóruns docentes *no chão da escola*; confrontando-o com aquela observação de Frigotto (2006, p.272) relativa à “*debilidade de apropriação teórica crítica*” no que diz respeito à escola unitária politécnica e, acrescentando-se ainda, a análise de Ignácio (2009), já referenciada neste trabalho, de que o regime de acumulação flexível demanda capacidades da força de trabalho, que implicariam em condições objetivas favoráveis ao debate sobre o horizonte politécnico, entendemos que a articulação de tais idéias<sup>36</sup> pode enriquecer o eixo orientador da pesquisa do campo empírico, sobretudo no que se refere à percepção e participação dos professores nesse processo.

---

<sup>35</sup> Convenção do Partido Trabalhista Brasileiro, divulgado pela televisão em 18/06/2010, que oficializou a coligação PTB/ PSDB na disputa presidencial.

<sup>36</sup> Ainda que, não estivesse inicialmente incluída no objetivo deste estudo, a questão levantada por Ignácio (2009), que diz respeito a condições objetivas favoráveis ao horizonte politécnico, a partir das demandas do regime de acumulação flexível, foi entendida como apropriada às análises que logramos realizar neste trabalho. A idéia, em poucas palavras, é de que tais condições objetivas favoráveis, podem estar dificultadas, em função da “*debilidade de apropriação teórica crítica*” sobre a escola unitária politécnica e da eventual insuficiência de

Da mesma forma, tal articulação oferece uma boa medida de avaliação para o esforço que faremos no sentido de analisarmos as possibilidades facultadas pelo Decreto n. 5154/04 e as condições objetivas que, eventualmente, podem se apresentar mais ou menos favoráveis ao ensino integrado e ao horizonte politécnico.

Argumentação de Ignácio, que faz referência as demandas da acumulação flexível que implicariam nas condições favoráveis à politecnicidade:

Como corolário da análise até aqui realizada, podemos afirmar que as bases materiais da produção no Brasil, atualmente orientadas pelo regime de acumulação flexível, ao reivindicarem uma formação para a força de trabalho que se apóie numa ampla e sólida base de conhecimentos gerais e de caráter científico-tecnológico, que permita ao trabalhador a “transferibilidade de uma tarefa para outra” (...), criam as condições objetivas para que a discussão sobre a necessidade de uma educação politécnica (omnilateral) seja retomada, ainda que, a princípio, em determinados contextos e dentro dos limites impostos pelos mecanismos de reprodução do capitalismo (INÁCIO, 2009, p.196).

E, Ignácio, acrescentando que as condições objetivas atuais são melhores do que as da década de 1980, conclui:

[...] vimos que hoje, muito mais do que na época em que o conceito de politecnicidade se desenvolveu no Brasil, há, concretamente, condições objetivas para que essa concepção ocupe um papel de destaque no debate nacional sobre políticas de formação da força de trabalho, evidentemente que no campo contra-hegemônico e em contextos ainda específicos (Ibid., p.199).

Da nossa parte, em que pese a argumentação muito bem fundamentada do autor e a lógica convincente com a qual sustenta a relação entre um novo tipo de formação profissional e as necessidades atuais da produção flexível insistimos em interrogar tais condições objetivas e assim também as possibilidades decorrentes do decreto por razões que apresentamos a seguir.

Que interpretação devemos dar ao fato de que, nos momentos seguintes ao da publicação do Decreto n. 5.154/04, como foi dito, o governo tenha separado o ensino médio da educação profissional técnica de nível médio até então reunidos na Secretaria de Educação Média e Tecnológica?

Sobre essa questão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) consideram que: “O que caberia, neste caso, dentro de um fundamento teórico e histórico, seria uma Secretaria de educação básica que incluiria, portanto, o ensino médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e uma Secretaria de Educação Profissional *stricto sensu*”.

Na medida em que aquelas decisões foram praticamente simultâneas e o texto do Decreto apresentava-se mais modesto em relação à reintegração do que o esperado, o desmembramento da SEMTEC em duas secretarias que tratariam o ensino médio, a partir de

---

alcance da fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política, junto aos fóruns docentes no “chão da escola”, sobre a politecnicidade.

então, separado da educação profissional, suscitou o entendimento de uma certa contradição naqueles movimentos do governo.

Por que, ao Decreto n. 5.154/04 não se seguiram novas diretrizes curriculares dando o aporte teórico-metodológico, epistemológico e ético-político capaz de sustentar, coerentemente, a “nova política de integração” do ensino médio com a educação profissional do Ministério da Educação? Não seria essa uma exigência na perspectiva de superação da legislação que sustentou a reforma de modo geral e o Decreto n. 2.208/97, na gestão do ministro Paulo Renato?

Interessados em levantar algumas considerações a respeito dessas primeiras questões apresentadas, entendemos que acrescentar as análises da professora Marise Ramos<sup>37</sup>, que viveu a experiência imediatamente anterior aquele momento, por dentro da estrutura do Ministério da Educação, no exercício da direção do ensino médio da SEMTEC/MEC, somaria análises particularmente proveitosas para os interesses desta pesquisa.

Sobre a separação das secretarias, a professora considerou que assim como aconteceram tensões na revogação do Decreto n. 2208/97 decorrentes da correlação de forças divergentes em relação ao tema, tal correlação de forças também refletiu na decisão de separação das secretarias do ensino médio e da educação profissional técnica. Avançando na análise, registrou que segmentos que defendiam a manutenção do Decreto n. 2208/97 também foram favoráveis à separação das secretarias, num movimento coerente com seus interesses, embora, evidentemente, contrário aos propósitos educacionais escolares do ensino integrado e da perspectiva politécnica.

A gestão de Tarso Genro no Ministério da Educação, trazendo as marcas da concepção educacional escolar do governo do PT no Rio Grande do Sul, embora de fundamentação educacional oposta aos que defendiam o Decreto n.2208/97, é apontada por Marise Ramos como fator que também contribuiu para a separação das secretarias. Na base desse entendimento, segundo ela, está o fato de que as gestões educacionais do Partido dos Trabalhadores na cidade de Porto Alegre e no estado do Rio Grande do Sul tiveram como forte referência a escola desinteressada de Gramsci. Ao entender a educação básica como formação profissionalmente desinteressada e a educação profissional como formação posterior à educação básica, o MEC na gestão Tarso Genro, teria concluído pela coerência entre essa concepção e a separação das secretarias.

---

<sup>37</sup> Entrevista concedida em 13 de dezembro de 2010, reproduzida na íntegra em anexo.

No que se refere ao fato de novas diretrizes não terem sido publicadas em seqüência ao Decreto n. 5154/04, ponderou a professora que a reestruturação do Ministério da Educação na época, acabou contribuindo para uma espécie de vácuo em relação à concepção do ensino integrado como política ministerial, o que foi aproveitado em 2005, pelo Conselho Nacional de Educação, através do relator Francisco Cordão, no sentido de apenas buscar a adequação das diretrizes ao Decreto n. 5154/04.

A reestruturação ministerial ganha relevo, nas considerações de Marise Ramos, porque mesmo reconhecendo algumas ações da Secretaria de Educação Básica voltadas para o ensino integrado, através de seminários realizados juntos aos estados, entende que, se por um lado, essas ações cumprem o papel de impedir o desaparecimento do tema na pauta das discussões, por outro, também são identificadas como insuficientes para fazê-lo progredir.

Isso, no contexto que se seguiu ao da composição anterior do Ministério da Educação. Nessa composição anterior, na qual, como esclarece, ela na direção do ensino médio da SEMTEC discutia, por exemplo, com a Casa Civil da presidência da República, a extensão ao ensino médio, do preceito legal previsto no item II do artigo 4º da LDB relativo à obrigatoriedade e gratuidade, até então, garantido de fato, apenas ao ensino fundamental, como dever do Estado com a educação pública.

Com a reestruturação, em seu entendimento, o Ministério prioriza a questão do financiamento da educação através do FUNDEB, como medida preliminar e necessária à extensão ao ensino médio daquela disposição legal da obrigatoriedade e gratuidade já garantida para o ensino fundamental. Em outras palavras, caracteriza-se assim, o entendimento do Ministério de que tal extensão só será tratada após a concretização do financiamento da educação básica.

Na seqüência de suas considerações, Marise Ramos retomando a questão das diretrizes, acrescenta que, em 2010, quando o movimento do Conselho Nacional de Educação é de revisão das diversas diretrizes curriculares, mas ainda na inexistência de uma concepção político educacional do Ministério da Educação que rompesse com a chamada pedagogia das competências, o CNE ainda mais uma vez, insiste com diretrizes compatíveis com a lógica política e pedagógica dominante. Provocando, porém, desta vez, uma reação da sociedade civil que, atenta, elabora um documento de contraposição<sup>38</sup> à versão preliminar do parecer da Câmara de Educação Básica do CNE, apresentada pelo relator Francisco Cordão em audiências públicas, em 11 de março de 2010 na cidade do Rio de Janeiro e em 15 de abril em

---

<sup>38</sup> Contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

São Paulo/SP, a respeito da atualização das diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio.

As análises de Marise Ramos parecem apontar dificuldades e limitações no que se refere à análise das condições objetivas representadas pelo Decreto n. 5154/04 para o horizonte da politecnicidade, seja porque a identificação da divisão das secretarias como produto da correlação de forças divergentes é mais preocupante para os propósitos do ensino integrado e da perspectiva politécnica do que a contradição de uma ação do governo como imaginamos inicialmente, seja pela explicação oferecida à questão da não edição de novas diretrizes compatíveis com aquele ideário educacional, na medida em que, a descontinuidade da concepção do ensino integrado como travessia para a formação politécnica no Ministério da Educação, abriu espaço para que as diretrizes da pedagogia das competências fossem reaquecidas e reapresentadas.

Sobre tal tema, Roberto Leher desenvolve uma série de considerações a respeito do contexto econômico interno e internacional e suas determinações sobre a concepção educacional escolar brasileira persistente no governo Lula da Silva que sob outra perspectiva, também indicam dificuldades e limitações para o ensino integrado e formação politécnica. Leher lembra que o chamado neodesenvolvimentismo (assim denominado pelo autor) não elide os vínculos neoliberais do nosso sistema produtivo, destacando ainda a importância negativa de a economia brasileira manter-se dependente do uso intensivo de recursos naturais o que, refletindo em nossas cadeias produtivas implica numa menor necessidade de mão de obra qualificada e maior demanda por trabalho simples, naturalmente, repercutindo na questão da formação educacional escolar e no posicionamento do governo a respeito do ensino integrado:

Alguns qualificam a educação necessária, mas longe de um padrão europeu e mesmo asiático, como no caso do leste da Ásia e da China. Por isso, no contexto do debate sobre a revogação do Decreto nº 2208/1997, o governo Lula da Silva não pôde se posicionar em favor da formação profissional integrada (LEHER, 2010, p. 69).

Voltando aos questionamentos que apresentávamos, como anda o conhecimento do professorado do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio a respeito da politecnicidade e da omnilateralidade? O que pensam esses professores a respeito das concepções marxistas sobre os processos educativos/formativos que visam à emancipação humana?

Por ocasião da decisão a ser tomada pelas escolas da rede federal de educação tecnológica, sobre a reintegração entre o ensino médio e a educação profissional técnica possibilitada pelo Decreto n. 5154/04, houve discussões voltadas para a importância do ensino integrado na perspectiva da politecnicidade?

Há entendimento por conta dos professores do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, quanto a melhores condições objetivas, para a formação politécnica, em razão do atual padrão de acumulação flexível, conforme argumentado por Ignácio?

Não seria uma condição necessária, ainda que insuficiente, para fins de sustentação de quaisquer concepções de ensino integrado que alimente o horizonte da politécnica, aquele aporte teórico-metodológico, epistemológico e ético-político com alcance significativo junto aos fóruns docentes, no âmbito do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio?

Em outras palavras, como pensar um projeto como esse, sem a medida da participação ativa dos professores que atuam no “chão da escola”?

Em reforço a tal argumentação, entendemos que Frigotto, Ciavatta e Ramos apresentam a questão de forma adequada:

Qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola. Para que se efetive o ensino médio integrado na direção apontada [...], uma condição necessária, ainda que não exclusiva, é entender como o professor produz sua existência de trabalhador e quais as condições desta produção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.18).

Consideramos que tais questões são decisivas no sentido de embasar qualquer conclusão a respeito das possibilidades de se buscar outras concepções educacionais diferentes das que estão em vigor, na perspectiva do horizonte politécnico. E, nesse sentido, consideramos então que, esses questionamentos devem orientar a pesquisa do campo empírico que será relatada no capítulo seguinte.

Lembrando ainda, que o decreto por si, evidentemente, não oferecerá as condições suficientes para alimentarmos expectativas mais fundamentadas na perspectiva daquelas concepções educacionais, parece razoável que além do exposto e considerando que temos procurado tratar, dentro das análises conjunturais, dos aspectos que nos parecem mais ou menos promissores para efeito de tais concepções e, neste caso, mais particularmente, para efeito de averiguar o quanto de tangível há no Decreto 5154/04 como caminho, no horizonte da politécnica, organizaremos na seqüência, algumas considerações segundo a percepção de que as análises se situem em três campos distintos: a) O de que há conjunturas favoráveis à concepção politécnica sobre as quais é limitada nossa capacidade de intervenção; b) O de que há dificuldades e limitações às pretensões do horizonte politécnico; c) O de que há uma condição necessária e fundamental a esse horizonte, ainda que insuficiente.

a) Quanto às conjunturas favoráveis à concepção politécnica sobre as quais é limitada nossa capacidade de intervenção:

A pretexto de tratar da dimensão infra-estrutural como um dos eixos fundamentais, assim definido por Rodrigues, para desenvolver o conceito de educação politécnica, explica o autor que “Destaca-se nessa dimensão as mudanças qualificacionais, especialmente a partir da Terceira Revolução Industrial; ou seja, aponta-se a emergência de um profissional de tipo novo a partir das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho” (1998, p.21).

Em outras palavras, o que se reconhece aqui, são as necessidades que o mundo do trabalho determina, segundo o novo padrão tecnológico que altera a produção e gestão dos processos produtivos. Um trabalhador que para atender a tais necessidades, precisa de uma formação diferente daquela decorrente do modelo taylorista-fordista. Não mais a especialização, como retratada por Saviani em relação aquele modelo: (...) a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o processo produtivo” (op.cit. Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 35).

Ao contrário, as condições tecnológicas atuais, em que pese o reconhecimento de não termos incorporado totalmente o padrão anterior e aquelas observações de Roberto Leher a respeito do reconhecimento de que alguma qualificação profissional é necessária embora não possa ser comparada com o padrão europeu ou asiático, têm determinações de formação profissional nas quais, a base dos conhecimentos relativos ao ensino médio, é importante, para que o trabalhador possa adaptar-se a situações em que, o raciocínio mais que o adestramento, se constitua recurso na solução de problemas novos.

Neste caso, as observações anteriormente feitas, a respeito das diferenças entre polivalência e politecnia, sinalizam um pequeno espaço das nossas discussões, onde há alguma possibilidade de intervenção, exatamente pelo esclarecimento da polivalência como condição necessária ainda que insuficiente para a politecnia, embora as condições objetivas que Ignácio (2009) identifica como favoráveis, sob os limites da sociedade capitalista, não ofereçam, naturalmente, maiores possibilidades para a nossa intervenção.

Há, também, como de certa forma já exploramos neste trabalho, o fato de que é possível perceber-se compromissos sociais do governo Lula da Silva que o torna diferente do governo Fernando Henrique Cardoso, sobretudo no que se refere a tal viés. No pressuposto de que aqueles compromissos deverão ter continuidade, com a vitória de Dilma Rousseff, na eleição presidencial de 2010, há razões para se acreditar que no campo educacional, algumas possibilidades, se sobre elas mais não pudermos interferir, permanecerão ao menos férteis, em relação aos nossos propósitos. Seja porque há sementes plantadas nos primeiros meses de 2003 por pesquisadores como, Marise Ramos, Maria Ciavata e Gaudêncio Frigotto e ainda

produzindo frutos, seja por alguma produção textual mais recente do MEC, como é o caso a que nos referimos do documento “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Concepções e Diretrizes” (2008), no qual aparecem algumas considerações mais animadoras<sup>39</sup> no que diz respeito ao projeto da escola unitária e da educação politécnica.

Esse caso das concepções e diretrizes sobre os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia constitui um exemplo interessante, sob o ponto de vista da caracterização de uma política de traços divergentes por parte do governo, inclusive no campo educacional. Divergência no sentido de que, como temos assinalado ao longo deste trabalho, desde o início, o governo Lula da Silva tomou decisões que ora sugeriam uma postura mais aproximada daquelas concepções educacionais que tanto motivaram docentes e pesquisadores nos anos 1980, como adotou ou manteve políticas e procedimentos do governo Fernando Henrique Cardoso que apontavam na direção contrária.

Insistindo na questão, como dissemos, o registro de que no campo das políticas institucionais como são os casos das concepções e diretrizes sobre os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e também da concepção do Ensino Médio Inovador<sup>40</sup>, por exemplo, esse registro, assinala um movimento mais afinado do governo Lula em relação aquele ideário da escola unitária e da educação politécnica, que apesar dos limites, não podemos perder nesta análise.

A reflexão inevitável é a de que as idéias de “transformação social”, “proposta curricular que integra ensino médio e formação técnica”, “tomar o trabalho como princípio educativo” e “A educação para o trabalho (...) na perspectiva da sua (do homem) emancipação” que entre outras, se destacam no texto oficial intitulado “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Concepções e Diretrizes” produzido e publicado pelo Ministério da Educação, num documento agregado ao Plano de Desenvolvimento da Educação, são constituídas de fertilidade, para insistir na expressão usada acima, que não devem ser perdidas em meio à escassez ou impossibilidades que também aparecem neste trabalho.

Retomando a questão dos movimentos governamentais divergentes, o próprio processo de ifetização parece ser exemplar para esse fim. Seja porque as idéias destacadas do documento do MEC sobre as concepções e diretrizes relativas aos IFETs – embora identificadas como promissoras como foi dito – só tenham se tornado conhecidas da maior

---

<sup>39</sup> Com referência específica a expressões como: “transformação social” (p.21 e 23); “proposta curricular que integra ensino médio e formação técnica” (p.29); “tomar o trabalho como princípio educativo” e “A educação para o trabalho (...) na perspectiva da sua (do homem) emancipação” (p.34 ).

<sup>40</sup> Ensino Médio Inovador: Projeto do Ministério da Educação de tratamento diferenciado para o Ensino Médio, onde se destacam concepções convergentes com aquelas apontadas na nota anterior, relativas ao Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Concepções e Diretrizes.



parte dos professores que atuam na educação básica da rede federal, após a decisão que as unidades escolares federais tiveram que tomar sobre a “ifetização”, seja em virtude, conforme mostraremos a seguir, de em tal ocasião, terem prevalecido questões de ordem administrativa, financeira, patrimonial e de carreira, em prejuízo das questões políticas e pedagógicas

Apesar disso e na expectativa de que essas análises não sejam classificadas de otimistas demais, ainda restaria – o que não parece pouco – a materialidade legal do Decreto 5154/04 que, como foi dito, se não correspondeu, totalmente, as expectativas mais progressistas no horizonte da concepção politécnica, por outro lado e, na pior das hipóteses, suprimiu o dualismo consagrado pelo Decreto 2208/97, que inviabilizava qualquer projeto nessa direção.

b) Sobre dificuldades e limitações às pretensões do horizonte politécnico:

Como já assinalado acima, embora existam textos do MEC que podem ser entendidos como mais promissores sob a perspectiva politécnica, como é o caso do relativo às concepções e diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, há também manifestações oficiais que, contraditoriamente, parecem apontar outros rumos.

Comparecendo, por exemplo, à audiência pública já citada neste trabalho, promovida pelo Conselho Nacional de Educação no dia 11 de março de 2010, na cidade do Rio de Janeiro, para assistirmos a apresentação da versão preliminar do parecer do CNE/CEB sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, em decorrência das alterações promovidas na LDB pela Lei 11.741/08<sup>41</sup>, tivemos a oportunidade de perceber no texto do parecer<sup>42</sup> e na fala do relator Francisco Aparecido Cordão, algumas referências que pareceram negar os “avanços” registrados no documento do MEC sobre os IFETs.

Bem antes da audiência pública, o parecer do CNE/CEB nº 39 de 2004<sup>43</sup> já afirmava que as Diretrizes Curriculares Nacionais que deram sustentação à reforma educacional do “currículo por competências” permaneciam perfeitamente válidas.

Também entendemos que tem peso significativo nestas considerações relativas ao campo que denominamos “dificuldades e limitações às pretensões do horizonte politécnico”, a

<sup>41</sup> Lei 11.741/08: institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

<sup>42</sup> A versão preliminar do parecer do CNE/CEB além de ratificar a noção de competência profissional que marcou a reforma neoliberal conduzida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, tem ainda os seguintes registros: “A CEB (...) entendeu que as Diretrizes Curriculares Nacionais (...) continuam perfeitamente válidas” (p.2 e 3); “A realidade está a exigir profundas revisões programáticas (...) de sorte a atender às exigências de profissionais mais polivalentes” (p.4); “(...) na perspectiva da educação continuada e da aprendizagem permanente de cidadãos politécnicos, a partir de um ensino que lhes propiciem polivalência e laborabilidade”(p.21).

<sup>43</sup> Trata da aplicação do Decreto nº 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

análise de Saviani (2009, p.29), sobre o que ele denominou “singularidade do PDE<sup>44</sup>”, no terceiro capítulo do livro, onde o autor faz as considerações seguintes:

O PNE<sup>45</sup> foi aprovado quando o segundo mandato de FHC entrava em sua metade final, tendo sido mutilado com nove vetos apostos pelo presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento, o que levou Ivan Valente a afirmar que FHC vetou o que faria do PNE um plano (Valente, 2001, p.37). De fato, sem se assegurarem os recursos necessários, como atingir as metas propostas no PNE? Nessas circunstâncias, considerando que o Partido dos Trabalhadores (PT) patrocinara a elaboração da denominada “proposta de plano nacional de educação da sociedade brasileira”, produzida no âmbito dos Congressos Nacionais de Educação; considerando, ainda, que foi também o PT que encabeçou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, se esperava que, ao chegar ao poder com a vitória de Lula nas eleições de 2002, a primeira medida a ser tomada seria a derrubada dos vetos do PNE. Mas isso não foi feito.

Embora as análises de Saviani (Ibid, p. 30) mais adiante, façam referência, ao aspecto positivo relativo à preocupação do PDE “em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira”, o que foi destacado acima, relativo à crítica do autor ao Plano de Desenvolvimento da Educação, somado as lacunas político pedagógicas do Decreto 6095/07 que trata da criação dos IFETs e assim também, da Lei 11.741/08 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da versão preliminar do parecer CNE/CEB/2010 de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, já referenciados neste trabalho, teríamos um conjunto de documentos e concepções educacionais escolares insatisfatório para efeito do ensino integrado e da perspectiva politécnica aqui discutidos.

O que dizer daqueles “limites colocados objetivamente pelas relações sociais de produção no sentido da preservação do sistema capitalista” de que nos fala Ignácio (2009, p. 135), que insistem em nos lembrar as circunstâncias pesadas e adversas da realidade?

Tem maior importância esta análise na medida em que desde a introdução deste trabalho não negamos os limites do movimento a ser realizado, ainda que também nos socorra a idéia de que

[...] são necessárias reformas profundas, muitas das quais podem provavelmente ser feitas ainda no interior do capitalismo. Decerto, essas reformas já implicam alguns elementos que irão contra a lógica do capital, na medida em que esta lógica é a busca exclusiva do lucro. Mas relações capitalistas certamente continuarão a existir no Brasil durante um tempo que não podemos prever (COUTINHO, 2008, p.148).

Isso para dizer que o as considerações de Coutinho nos ajudam de um lado no sentido de sinalizarmos que estamos atentos ao alcance do nosso “vôo”, conforme o esforço que acreditamos estar identificado desde o início do trabalho quanto à busca do equilíbrio entre o possível e o desejável, e ainda nos ajudam, por outro lado, como a lembrança oportuna de que não estamos afoitos, num “vôo às escuras”.

<sup>44</sup> Plano de Desenvolvimento da Educação.

<sup>45</sup> Plano Nacional de Educação.

Voltar à questão das circunstâncias pesadas e adversas da realidade sob as determinações do capitalismo dependente parece-nos uma necessidade de ênfase devida a uma situação de conformação da atuação social de sujeitos aos quais, portanto, não são oferecidas possibilidades de escolha.

Em outras palavras, trata-se de não deixar passar sem a análise crítica política necessária, as dificuldades sobre-humanas que tornam turvo o horizonte de expectativas e projetos de milhões de jovens e adultos que pertencendo à imensa maioria de brasileiros da classe trabalhadora, para além do esgotamento do parco salário, continuam, a cada mês a luta pelo pão de cada dia.

Para os jovens da classe trabalhadora, a entrada precoce no trabalho não é opcional, mas, como sabemos, resulta da necessidade imperativa de sobrevivência que como tal se impõe, excluindo qualquer possibilidade de ser retardada em nome de um tempo mais adequado para a escolarização básica de formação geral ou voltada para a educação profissional técnica de nível médio.

No que diz respeito às dificuldades de se levar a discussão da educação politécnica ao “chão da escola”, questão já abordada de acordo com a perspectiva do segundo capítulo, retomar essa discussão, representa uma espécie de luz amarela que acesa, está sempre servindo como alerta, para a necessidade de que o cotidiano não seja esquecido, num processo em que as formulações mais elaboradas não devem prescindir dos detalhes mais singelos.

Em outras palavras, trata-se de explicitar o reconhecimento quanto à adequada conciliação entre a fundamentação teórica que sustenta as concepções educacionais propostas e o “locus” onde se dá boa parte da trama do processo em questão, com os limites e possibilidades da sua materialidade histórica e com a singularidade do professor como sujeito nuclear do projeto que se quer ver consubstanciado. “Isso porque, sem a confiança e o empenho dos que fazem o ensino, não é razoável esperar qualquer êxito das soluções e propostas que são apresentadas pelos que elaboram e estudam as políticas educacionais” (PARO, 2001, P.31).

O que aqui está ponderado tem a intenção de destacar a necessidade de não se perder a importância da experiência vivida no cotidiano escolar, no sentido de provocar, quem sabe, o seu deslocamento do campo das dificuldades e limitações, em direção ao dos componentes estratégicos indispensáveis na contribuição para o êxito da empreitada.

O Decreto n. 6.095/07 que estabelece as diretrizes para os IFETs estipula “natureza jurídica de autarquia” para essas instituições, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial e trata ainda da “complementação do quadro de cargos e funções quando

necessária em decorrência da implantação de um IFET” (Brasil,2007). Essas disposições legais são dotadas de um apelo significativo em relação às unidades da rede federal de educação, identificadas como Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, no que diz respeito ao processo de “ifetização” promovido pelo governo.

A questão se explica pela subordinação administrativa, financeira e patrimonial dessas escolas às Universidades as quais pertencem e a insuficiência do seu quadro de cargos e funções, também decorrentes dessa vinculação. Em outras palavras, o que se deseja destacar aqui, é que a possibilidade de autarquização dessas instituições, com as respectivas vantagens materiais sinalizadas pelas disposições legais, somadas às limitações funcionais das escolas vinculadas representou um dado importante na decisão tomada no processo de “ifetização”.

Permanecendo tal processo em aberto, no sentido de que a possibilidade de “ifetização” se mantém<sup>46</sup>, mesmo no caso das escolas que optaram por continuarem vinculadas às universidades e, portanto, não “ifetizaram”, esse é um aspecto que continua pesando face às dificuldades e limitações materiais no cotidiano das escolas, podendo vir a se sobrepor às preocupações políticas e pedagógicas que mais apropriadamente deveriam nortear decisões dessa natureza.

A título de exemplificação do que está sendo discutido parece significativo apontar o fato de que no quadro de cargos e funções do IFET, o cargo maior da hierarquia administrativa é o de reitor que subordina uma série de outros postos administrativo-pedagógicos. Evidentemente, em termos de oportunidades funcionais, trata-se de uma amplitude significativamente maior do que as existentes nas escolas vinculadas, tendo inclusive, uma retribuição financeira muito superior à percebida pelos professores que ocupam a modesta estrutura funcional administrativa das escolas vinculadas.

Por fim, ainda a título de dar melhor alcance ao que está sendo ponderado como variáveis capazes de interferir no processo, vale a pena lembrar que os recursos financeiros das escolas vinculadas oriundos das secretarias de ensino médio e de educação tecnológica do Ministério da Educação, embora constituam orçamento próprio das escolas, são creditados, por força jurídica, no bojo do orçamento das Universidades. Na prática, isso significa que o reitor da Universidade com a atribuição de ordenador de despesas, tem controle direto sobre esses recursos, cuja necessidade de uso é sentida pelo diretor da escola que não tem, porém, autonomia administrativa para o controle direto de tal orçamento.

---

<sup>46</sup> O governo tem interesse declarado em estender o processo de “ifetização”, de modo a alcançar o maior número possível de instituições que se mantêm como escolas vinculadas as universidades na rede federal de educação.

Então, a reflexão que estamos propondo aqui, é a de que para além da discussão sobre a “ifetização” promovida pelo governo Lula e que deve prosseguir no mandato de Dilma Rousseff, que também interessa, evidentemente, para efeito de se analisar as políticas adotadas, para além disso, repetimos, estamos apontando uma situação em que questões materiais, administrativas, financeiras e funcionais parecem esgotar a pauta dos debates que assim, acabam não contemplando as questões de natureza política e pedagógica em prejuízo dos propósitos relativos ao ensino integrado e à perspectiva politécnica.

c) Quanto à condição necessária e fundamental, ainda que insuficiente, para o horizonte politécnico:

Neste capítulo cujo objetivo é avaliar quanto tangível é o Decreto 5154/04 como caminho para o horizonte da politecnicidade, deixamos para o fim, mas, evidentemente, não por última importância, a discussão relativa à participação dos professores nesse processo.

Qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola. Para que se efetive o ensino médio integrado na direção apontada nos textos anteriores, uma condição necessária, ainda que não exclusiva, é entender como o professor produz sua existência de trabalhador e quais as condições dessa produção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.18).

A referência feita acima parece dar boa medida para o papel docente em relação às concepções educacionais aqui propostas. Como se sabe, os professores de modo geral e, no caso em discussão, particularmente, os que atuam no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio, têm uma rotina de trabalho cuja execução costuma lhes criar muitas dificuldades no atendimento de algumas de suas mais sérias necessidades profissionais, como leitura, estudo e atualização permanente, por exemplo.

Na compreensão de que, por já serem bem conhecidas tais condições cotidianas docentes, que inviabilizam maiores oportunidades de formação permanente, parece-nos suficiente lembrar que o possível distanciamento ou o desconhecimento de alguns ou muitos desses profissionais, em relação a expressões como omnilateralidade, politecnicidade e até de concepções como formação voltada para a emancipação humana, para ficarmos nos casos que nos interessam particularmente, não deve ser surpreendente.

Então, parece mesmo haver motivos bastantes para que não se deixe perder a necessidade central de se provocar reflexões a respeito de temas como esses junto aos professores. Em outras palavras, estamos reforçando aqui, dois pontos que parecem significativos: em primeiro lugar, ficarmos atentos para a percepção que, por parecer óbvia, pode ser perdida, que é a da identificação do professor como sujeito chave de qualquer processo de mudança no campo educacional como lembram Frigotto, Ciavatta e Ramos; em segundo lugar, identificarmos dificuldades no cotidiano docente que comprometem bastante a

possibilidade de uma formação permanente, necessária para que o princípio anterior do professor como sujeito chave, não se esvaeça frente a realidade do exercício do magistério.

Além do exposto, que trata das dificuldades e limitações da formação continuada dos professores no exercício do magistério, há também, naturalmente, a questão da formação inicial docente conforme procuramos abordar no segundo capítulo deste trabalho, quando citamos a experiência da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Com isso, não deixamos, naturalmente, de concordar, como a rigor, já dissemos, com as argumentações de Ignácio (2009). Tanto com a que indica as atuais bases materiais da produção como condições favoráveis à politecnicidade, embora com condições subjetivas desfavoráveis, quanto com a que aponta o sentido contrário, quando examina a década de 1980. Mas, queremos insistir, no intuito de somarmos esforços na busca dos mesmos objetivos, com a lembrança da centralidade, da escola e, em especial, do professor, que nos parecem indissociáveis das avaliações a respeito de condições objetivas mais ou menos favoráveis ao projeto politécnico.

É certo que Rodrigues (1998) poderia identificar as preocupações apontadas acima, como próprias daquilo que ele define como dimensão pedagógica, enquanto aquelas condições apontadas por Ignácio, como relativas à dimensão infra-estrutural. Mas, não é menos certo que o uso que José Rodrigues faz dessas dimensões, na análise da concepção politécnica é apenas um recurso didático que não deve nos levar a crer que haja alguma possibilidade de confundirmos a parte com o todo, como o próprio autor adverte. E assim, para os propósitos que discutimos agora, a síntese que articula as duas dimensões, como dissemos, aponta para a importância nuclear da participação docente no processo que identifica as reais possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04 para o horizonte da politecnicidade.

Encharcar o cotidiano dos professores no chão da escola, com as discussões relativas à escola unitária e à educação politécnica, parece ser assim, a medida necessária para que se dê materialidade à condição do professor como sujeito chave daquele processo.

Numa metáfora com a “teoria dos vasos comunicantes”, diríamos que há necessidade de vazão constante entre as elaborações teórico-metodológicas e epistemológicas e a prática cotidiana dos professores no exercício do magistério, na expectativa de que essa prática se constitua em práxis capaz de intervir na realidade. Os professores podem cumprir esse papel central sobre o qual falamos, mas certamente, para que isso aconteça, é preciso evidentemente, que a vazão teórico-metodológica e epistemológica os alcance em sua rotina de trabalho.

Fazemos nossas as considerações de Frigotto a respeito da apropriação insuficiente no que diz respeito à escola unitária e politécnica, embora o autor dê ênfase a importância disso, para uma maior variedade de sujeitos, com o quê, também concordamos, sem prejuízo do foco que mantemos apontado no professor, para efeito do que vínhamos analisando:

Sobre a debilidade da apropriação teórica crítica, em quantidade e qualidade que a tornem uma força material efetiva pela massa de professores, pesquisadores, alunos, líderes do movimento sindical e dos movimentos sociais, entendemos que ela explica em boa medida a parca incorporação prática no sistema de educação escolar e nos sistemas de formação técnico-profissional específica (2006, p.272).

Por ora, ficaremos apenas na lembrança de que, o professor exaurido por suas ocupações profissionais e, afastado ou desprovido de estudos e atualizações, corre o risco de repetir no exercício do magistério, a dramática situação em que o sujeito do processo do trabalho, dedicando-se intensamente ao atendimento das determinações que lhes são impostas por sua ocupação profissional, acaba expropriado do senso crítico necessário a verificação do rumo para onde caminha e, no caso do magistério, ainda ajuda aos outros a caminhar.

Mais uma vez parafraseando Gramsci, arriscaríamos dizer que, para a escola mudar rumo à politécnica, é preciso que os professores tenham a escola como problema. Na busca dessa finalidade, investir no sentido de fazer chegar ao professor, no exercício de sua atividade profissional no cotidiano escolar, a discussão sobre a escola unitária e a educação politécnica, parece estrategicamente indispensável.

Então, na pretensão de averiguarmos no capítulo, o que há de tangível no caminho oferecido pelo Decreto n.5154/04 para o horizonte politécnico, escolhemos em síntese, o percurso que se iniciou com a definição da especificidade da concepção politécnica utilizada, avançou para as análises voltadas para a constatação de que as determinações neoliberais se sobrepondo a alternância do poder alcançaram o governo Lula da Silva e assombram o iniciante governo Dilma Rousseff e chegou à análise mais direta da materialidade das condições facultadas pelo decreto. Nestas últimas análises sobre as condições representadas pelo Decreto n. 5154/04, decidimos interrogá-las mais detalhadamente, além de organizarmos nossas considerações em relação à concepção politécnica segundo os campos das conjunturas favoráveis, das dificuldades e limitações e da condição necessária e fundamental.

Do que analisamos até aqui, podemos inferir que a questão do ensino médio integrado está em aberto e em disputa, tanto do ponto de vista da sua compreensão teórica quanto política. Na junção de ambas é que se situa pelo que entendemos, a sua definição como

travessia. As dificuldades e desafios podem ser qualificados no balanço que Frigotto efetiva dos dez primeiros anos do século XXI no campo educacional<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Conferência de abertura proferida por Gaudêncio Frigotto na XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010.



#### 4. A INCORPORAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E HORIZONTE DA POLITECNIA: INDICAÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO

*Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.*

*(Karel Kosik)*

##### 4.1. Primeiros passos

A epígrafe de Kosik ajuda a explicar a decisão que tomamos no que diz respeito à pesquisa do campo empírico. A primeira explicação que sentimos necessidade de fazer, diz respeito à questão da relação da parte com o todo e, o ponto de partida é a compreensão da totalidade como apresentada na epígrafe. Para os nossos propósitos, a percepção do todo como o fizemos, tem a intenção de ajudar na lógica de que nos socorremos para, no campo empírico, utilizarmos da parte, sem maiores ansiedades ou pretensões de, mecanicamente, ampliá-la para além do alcançado e, simultaneamente, sem maiores preocupações quanto aos condicionamentos e restrições que seus limites espaço-temporais naturalmente impõem. E, assim, o que nos orientou foi o princípio da relação dialética. A concepção de que a parte tem na sua estrutura, elementos do todo e ao mesmo tempo ajuda na sua apreensão.

Temos a expectativa de termos feito um recorte adequado ao que buscávamos, com base no entendimento de, nessa relação dialética da parte com o todo, a dimensão qualitativa eventualmente obtida, produzir resultados mais significativos, quando comparados aos que seriam alcançados em decorrência de um volume maior do que os casos pesquisados.

A referência mais forte em relação ao lócus da pesquisa veio, como já antecipamos, daquela compreensão de Saviani (2007) quanto ao que hoje é identificado como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica representar o espaço onde às condições materiais são mais amplas, para efeito do desenvolvimento da concepção politécnica, ainda que haja ponderações do autor, no que diz respeito às condições políticas.

Na verdade, a análise de Saviani se somou à vivência profissional que temos, já de algum tempo, na rede federal, o que nos animou a nos posicionarmos em concordância com o autor quanto às tais condições.

Ainda que existam na rede, limitadores materiais, financeiros e mesmo de carreira profissional, não parece razoável não percebermos que nela, simultaneamente, há também, a articulação de um conjunto de aspectos vantajosos para os propósitos deste trabalho quando comparada a outros sistemas públicos e mesmo à alguns segmentos privados dotados de mais recursos materiais que atuam no campo da educação. Trata-se, de um modo geral, de instituições educativas que reúnem, em termos de sua base material, aquilo que se postula no Plano Nacional de Educação.

Parece interessante registrar que, tendo em vista o propósito de se buscar as condições materiais mais favoráveis ao horizonte politécnico, para além da eventual existência de melhores laboratórios ou bibliotecas, por exemplo, na rede federal, o regime de trabalho de dedicação exclusiva da imensa maioria, quase totalidade, dos professores, a gratificação de 50% acrescida ao salário, que tal relação trabalhista implica e o fato absolutamente invulgar desses professores trabalharem numa única instituição de ensino, essa situação carrega em sua estrutura uma materialidade que, efetivamente e, por tudo que já temos aqui discutido, parece contribuir significativamente para aquelas condições procuradas, o que de todo, reforçaria nossa decisão de fazer da rede nosso campo de pesquisa.

Se o que destacamos em relação ao regime de trabalho de dedicação exclusiva, interfere no processo de ensino como acreditamos, teríamos assim, mais razões apontando para a importância de não perdermos o cotidiano docente no chão da escola. Se, como temos argumentado, identificamos no professor aquela peça-chave para os objetivos já revelados, no caso da rede federal, ele reuniria condições profissionais mais favoráveis em benefício das concepções educacionais escolares propostas.

Assim, numa amostragem intencional, em meio ao universo de 25 escolas vinculadas as universidades, 31 CEFETs e 54 IFETs que, atualmente constituem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, segundo dados do Ministério da Educação, fomos investigar três instituições de ensino situadas nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo as quais já nos referimos, considerando a oportunidade comum que tiveram quando em 2005, precisaram optar pela reintegração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio facultada pelo Decreto n. 5154/04, como também antecipamos.

A idéia foi de que, embora o ensino médio integrado não materialize a politecnicidade, ao voltar-se para ela, carrega consigo os germens da sua possibilidade, representando assim uma travessia, um caminho rumo a tal horizonte, como explicado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.15) e, também nesse sentido, a análise dos processos através dos quais os professores

do CEFET, IFET e Escola Vinculada estudados decidiram pela reintegração, justificaria a pesquisa a ser realizada. Por certo a colimação desta travessia também implica as mudanças estruturais nas relações sociais capitalistas para um novo tipo de sociedade.

Ainda em reforço a escolha das instituições escolares que deram contorno ao campo empírico, devemos lembrar que embora pertençam todas à rede federal, são portadoras de natureza jurídica diferenciada na sua vinculação com o Ministério da Educação, caracterizando uma situação que nos pareceu pródiga por efeito das implicações dessas vinculações diferenciadas e sua repercussão provavelmente variada, na decisão sobre a reintegração que tiveram que tomar.

Se, estão corretas aquelas considerações relativas à escassez do tema politécnia na pauta das principais discussões educacionais da atualidade, qual o lócus da prática docente mais adequado para pesquisarmos suas possibilidades? Onde confrontar a percepção já referenciada de “debilidade de apropriação teórica” a que se refere Frigotto (2006, p.272) em relação à escola unitária e politécnica, com a qual concordamos?

Nosso entendimento foi de que alguns sinais bastante significativos em relação a tais questões, talvez pudessem ser obtidos no campo empírico, conforme o delimitamos. Isso naquele entendimento de que embora o empírico não seja a realidade, investigá-lo é sempre um exercício que ajuda projetar luz sobre essa realidade.

Na seqüência, são apresentados alguns dados e referências para a caracterização das instituições pesquisadas, com o intuito de facilitar a percepção de algumas linhas consideradas relevantes, na elaboração do esboço e dos limites do campo escolhido para a pesquisa e na perspectiva da confrontação das concepções educacionais aqui apresentadas com as informações relativas às instituições e colhidas junto aos sujeitos pesquisados.

Também com a finalidade de esclarecer as razões que, articuladas aos interesses deste trabalho, determinaram nossas escolhas na pesquisa do campo empírico, acrescentamos informações gráficas percentuais relativas ao tempo de serviço e ao regime de trabalho dos sujeitos pesquisados. Para efeito desta e das demais representações gráficas o universo considerado foi de sessenta docentes, levando-se em conta o total dos professores respondentes das três instituições em questão.

Após essa caracterização, para efeito de exposição, optamos primeiro, por descrever sucintamente as respostas dadas pelos três professores, que estão no exercício das direções de ensino das instituições estudadas, ao questionário utilizado na pesquisa e, em seguida, efetivar as análises relativas a tais respostas. O mesmo procedimento é tomado em seqüência, em relação aos sessenta professores respondentes.

## 4.2. Caracterização das instituições pesquisadas

Quanto à natureza das instituições de ensino pesquisadas e às unidades da federação onde estão localizadas as sedes dessas instituições, conforme relatado, sua síntese é apresentada na forma do quadro seguinte.

**Quadro 1**  
**Instituições de ensino pesquisadas**  
**2010**

Natureza das instituições pesquisadas	Um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET); um Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFET); uma Escola Vinculada à Universidade federal (EV).
Unidades federativas onde estão localizadas as sedes das instituições de ensino pesquisadas	Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.

Fonte: pesquisa do autor

No que diz respeito à caracterização dos sujeitos pesquisados, como antecipamos, trata-se de três professores no exercício da função equivalente à de direção de ensino e de sessenta professores que trabalham em sala de aula. Em relação a esses sessenta professores, houve preocupação em garantir as representações dos que atuam nas disciplinas do ensino médio e dos que lecionam disciplinas da educação profissional técnica de nível médio, além de considerarmos ainda, o tempo médio de serviço conforme apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 2**  
**Caracterização dos sujeitos da pesquisa**  
**2010**

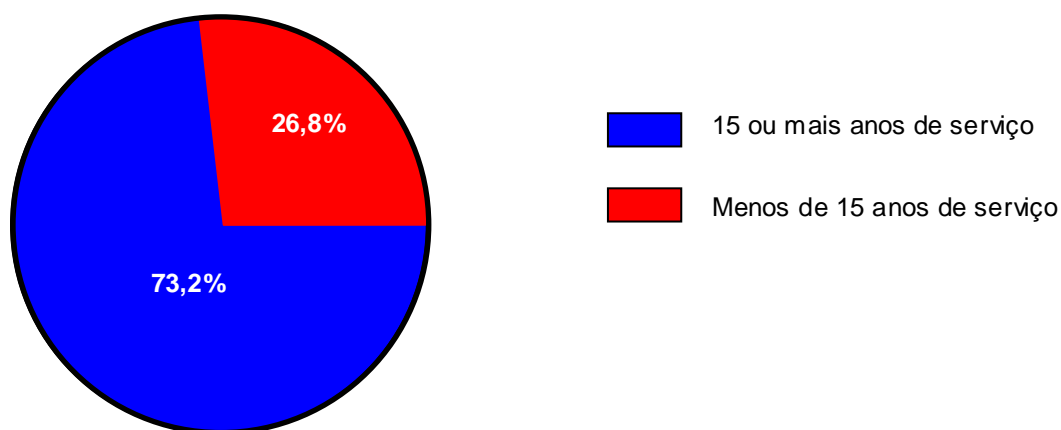
Número de diretores de ensino que responderam a pesquisa	03
Número total de docentes que responderam a pesquisa	60
Número total de docentes que atuam nas disciplinas do ensino médio que responderam a pesquisa	28
Número total de docentes que atuam nas disciplinas da educação profissional técnica de nível médio que responderam a pesquisa	32
Média do tempo de serviço docente em anos	17

Fonte: pesquisa do autor

A preocupação em dialogarmos com um número significativo de professores que tivessem 15 ou mais anos de serviço, diz respeito à oportunidade que esses profissionais tiveram, de experimentar os efeitos da LDB 9394/96 e da reforma educacional escolar que se seguiu, quando da implantação da chamada pedagogia das competências.

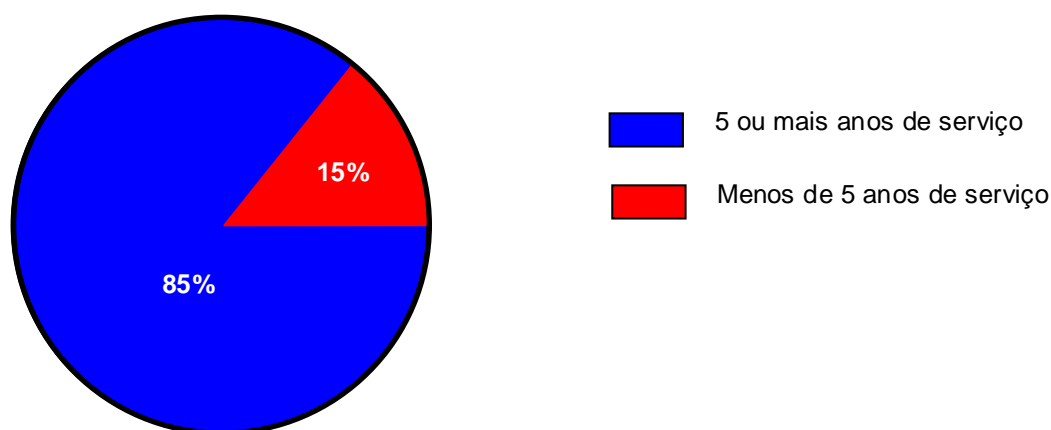
O entendimento foi de que esses respondentes da pesquisa estariam numa situação bastante favorável aos propósitos deste trabalho, na medida em que, atuando na rede federal de educação há 15 ou mais anos, poderiam confrontar as mudanças conduzidas na década de 1990 pelo Ministério da Educação apoiadas naquele aparato legal, político-pedagógico, logístico e de recursos humanos e financeiros a que nos referimos na introdução deste trabalho, com a oportunidade facultada no ano de 2005, pela necessidade de adequação das instituições federais de ensino em relação ao Decreto n. 5154/04.

**Gráfico 1**  
**Percentual relativo ao tempo de serviço dos professores das três instituições pesquisadas 2010**



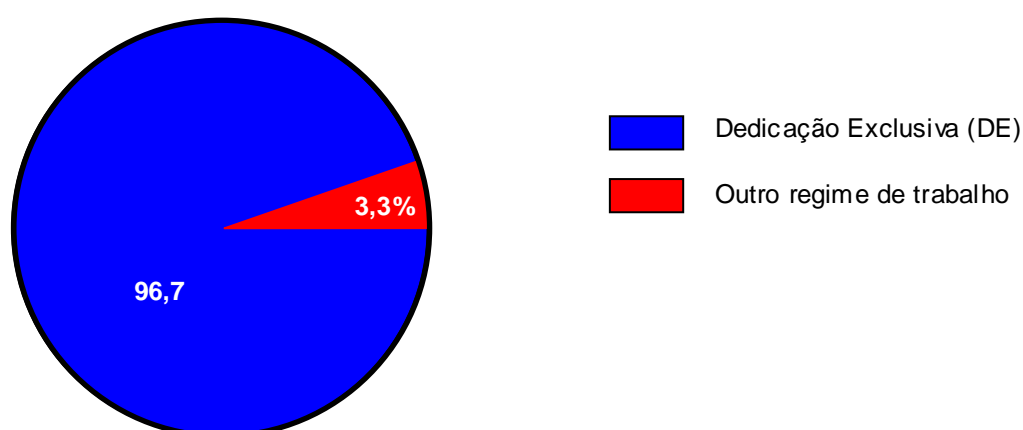
Considerando o fato de que, ao longo dos dois mandatos do governo Lula da Silva, para além da avaliação da situação funcional e da política de recursos humanos adotada aconteceram contratações docentes, suficientes, para mexer com o perfil do tempo de serviço do corpo de professores das instituições federais de ensino, buscamos aqui, para fins de atendimento dos interesses da pesquisa, a garantia de que o maior número possível dos professores respondentes, tivessem vivido ao menos a experiência da adequação das instituições de ensino ao Decreto n. 5154/04, ocorrida em 2005, o que determinou sua classificação com base no tempo de cinco anos de serviço na instituição.

**Gráfico 2**  
**Percentual relativo ao tempo de serviço dos professores das três instituições pesquisadas 2010**



A identificação dos professores que vivem a situação profissional da dedicação exclusiva à instituição, conforme já argumentado antes, tem a justificativa de concebermos tal situação profissional como, particularmente vantajosa, no sentido de trabalharmos com professores que por força dessa circunstância, estariam numa posição que contribuiria para aquela condição objetiva mais favorável à concepção educacional politécnica, identificada na rede federal de educação, a que se refere Saviani (2007).

**Gráfico 3**  
**Percentual de professores com dedicação exclusiva (DE) nas instituições pesquisadas 2010**



### **4.3. Ensino médio integrado e politecnia: a perspectiva institucional**

Com o foco voltado, naturalmente, para a temática deste trabalho, nossa idéia foi, como antecipamos, de pesquisarmos o olhar dos professores que, no exercício das diretorias de ensino das instituições, ao coordenarem os seus principais processos políticos e pedagógicos, poderiam exprimir uma visão mais coletiva da experiência institucional vivida.

Inicialmente tivemos a preocupação de verificar qual a percepção dos diretores de ensino no que diz respeito à concepção educacional politécnica constituir-se pauta mais ou menos constante nos fóruns de discussão docente do ensino médio e educação profissional técnica de nível médio. Colocada nestes termos, os três diretores responderam a questão assinalando que o tema raramente se constitui pauta de discussão.

Em seqüência, voltamos nossa atenção para a questão da articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e a possibilidade de integração decorrente daí, como pauta dos fóruns de discussão docente, realizados nas instituições. Diante de tal questionamento, dois diretores de ensino responderam que a articulação foi discutida exclusivamente por ocasião do cumprimento das disposições previstas no Decreto n. 5154/04, que sinaliza a possibilidade da integração entre outras formas de articulação. O terceiro diretor respondente da pesquisa assinalou a opção de “outra resposta” oferecida como alternativa e explicou que a articulação se deu a partir da realização de um seminário sobre o tema do currículo integrado, que deu origem a um livro sobre o mesmo tema.

Por fim, considerando que as três instituições pesquisadas, como antecipamos, precisaram se posicionar quanto a adotar ou não a reintegração facultada pelo Decreto n. 5154/04, concluímos pela importância de se averiguar a natureza dos debates ocorridos nos fóruns de discussão docente dessas instituições, que foram convocados para aquele propósito. Em relação a tal questão, um diretor de ensino respondeu que os fóruns voltaram-se exclusivamente para a decisão de reintegrar ou não, numa única matrícula, os currículos do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio e os dois outros diretores, responderam que os fóruns voltaram-se também, para a importância e necessidade do ensino médio ser reintegrado a educação profissional técnica de nível médio. Sendo também importante destacarmos que nesta questão, os diretores tinham a opção de assinalar que os fóruns voltaram-se também para o fato da reintegração ser fundamental para a concepção educacional politécnica, mas tal opção não foi assinalada.

Com base no que foi levantado a partir dos questionamentos acima, parece relevante iniciarmos as análises pelas informações obtidas a partir da primeira e terceira questões de

que a concepção educacional politécnica raramente se constitui pauta dos fóruns docentes e mesmo por ocasião das reuniões em que as instituições tiveram que se adequar ao Decreto n. 5154/04, que pode ser entendido como sugestivo de tal discussão, mesmo nessas ocasiões, insistimos, o tema da educação politécnica não esteve presente nos debates.

Na mesma linha de raciocínio e com mais razões, conforme nos parece, por entendermos que a questão da discussão sobre a integração curricular adquire maior sustentação objetiva a partir do Decreto n. 5154/04, as informações obtidas a partir da questão número dois apontam, predominantemente, ainda assim, para uma discussão restrita ao caso específico de adequação das instituições educacionais ao decreto, em que pese o valor do seminário realizado apontado por um dos respondentes, que em nossa avaliação, porém, não supre de todo o papel do fórum docente com suas discussões e deliberações.

Insistindo na idéia, entendemos que os espaços escolares de discussão e deliberação coletiva representam uma rica oportunidade de troca de experiências e de concepções educacionais no cotidiano docente, permitindo ainda o exercício do voto ao professor que, marcado por aquelas limitações referidas, próprias de uma jornada de trabalho que, quase sempre inviabiliza, de fato, qualquer pretensão, voltada para a sua formação permanente, acaba tendo nos colegiados escolares um raro e valioso espaço institucional de participação coletiva.

Se, admitimos, que o ideário relativo ao ensino médio integrado e à educação politécnica para ganharem corpo, substância e possibilidades precisam permear o cotidiano docente nas escolas, inclusive pela percepção de que os professores enfrentam as dificuldades lembradas acima, e se constatamos que há escassez de oportunidades para que tal debate seja travado, talvez seja possível concluir que aquela “debilidade de apropriação teórica crítica” apontada por Frigotto (2006, p.272), já referenciada neste trabalho, encontra nas informações colhidas um indicador capaz de ajudar na explicação da sua fragilidade.

Levando em conta que as informações a partir das quais foram elaboradas estas considerações foram obtidas junto a professores que estão no exercício de funções administrativas de ensino, pensamos que a circunstância acrescenta peso ao que foi relatado. Nosso entendimento é de que, fossem tais respostas fornecidas por professores fora do exercício dessas funções, talvez a situação pudesse sugerir uma atitude em que fosse natural esperar maior crítica em relação à condução de um processo sobre o qual tais professores não teriam participação mais ampla.

Não sendo esse o caso, as respostas colhidas parecem indicar de maneira bastante “insuspeita”, a caracterização de um obstáculo à materialização daquela situação que



procuramos representar com a metáfora da teoria dos vasos comunicantes, significando aqui, a dificuldade no fluxo das discussões sobre a escola unitária e a educação politécnica, na medida em que, insatisfatoriamente formado e informado, o professor constitui-se provedor debilitado na vazão dessas concepções necessárias à irrigação política e educacional do chão da escola.

Retomando, sintetizando e dando destaque, em função dos propósitos deste trabalho, a questão de em que medida a reintegração curricular vem se constituindo pauta da discussão docente no cotidiano escolar, a pesquisa trabalhada junto aos diretores de ensino das instituições escolares, não parece apontar indicadores capazes de fazer crer que essa é uma situação costumeira.

Se considerarmos a função fundamental da direção na construção de um projeto pedagógico articulado a um projeto societário, é possível admitir-se que o mesmo não esteve claramente presente nas discussões dessas instituições. Trata-se de uma constatação que certamente merece novos desdobramentos de pesquisa num universo mais amplo. Compreender esse aspecto exatamente no espaço institucional sobre o qual, como já nos referimos, há a observação de Saviani a respeito da possibilidade material de desenvolver a perspectiva da politécnica, é algo teórica e politicamente central.

#### **4.4. Politécnica, Decreto n.5154/04, ensino integrado, fóruns de discussão docente e novas determinações produtivas: o olhar do professor.**

##### **4.4.1. Politécnica, omnilateralidade e emancipação humana: o conhecimento docente**

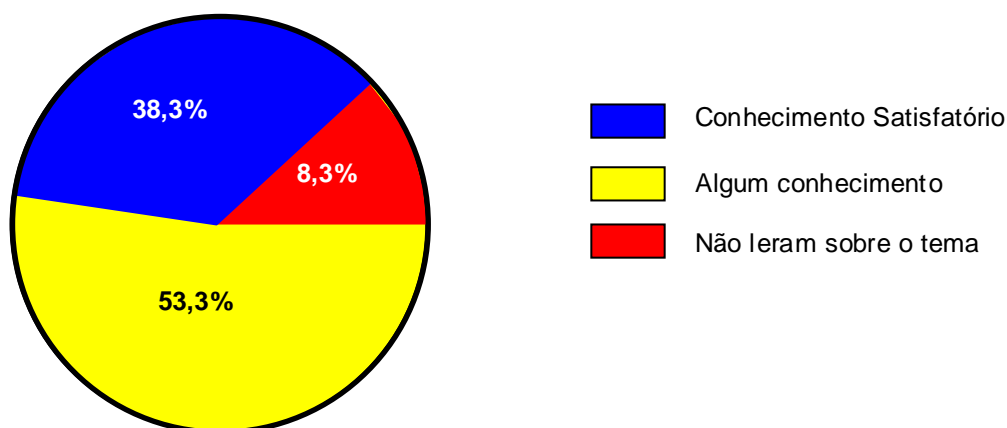
Como o subtítulo tem a pretensão de antecipar, iniciamos a pesquisa junto aos professores, com a finalidade de averiguar em que medida os temas da concepção educacional politécnica, da formação humana omnilateral e de processos educativos que visam a emancipação humana, são do conhecimento dos professores que atuam nas disciplinas do ensino médio e nas da educação profissional técnica de nível médio das instituições estudadas.

Para efeito dos resultados que serão apresentados a seguir, é importante lembrar que o universo docente com o qual trabalhamos é constituído de sessenta professores, considerando-se o total de docentes respondentes das três instituições que participaram da pesquisa.

Sobre o conhecimento a respeito da concepção educacional politécnica 23 respondentes assinalaram que seu conhecimento sobre o tema é satisfatório; 32 professores indicaram que têm algum conhecimento sobre o tema e 5 docentes responderam que ainda não tiveram

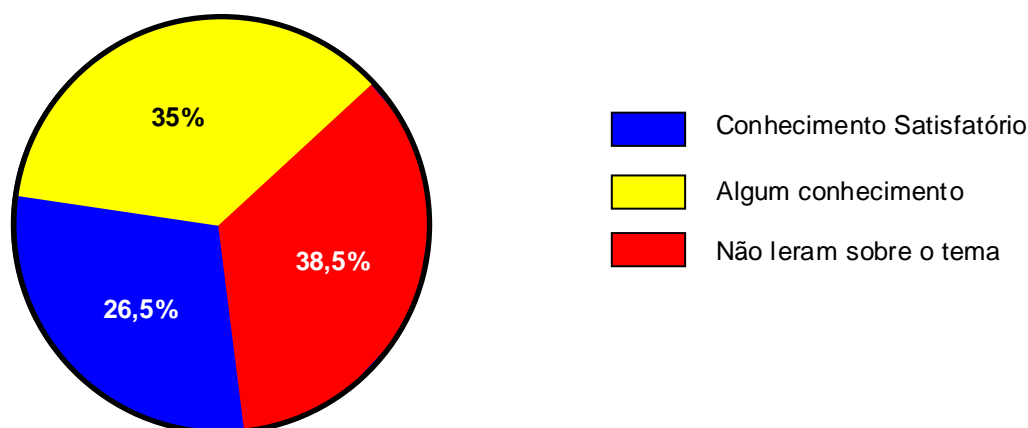
oportunidade de ler sobre o tema. Abaixo apresentamos o gráfico percentual desses resultados.

**Gráfico 4**  
**Percentual relativo ao conhecimento docente das instituições pesquisadas sobre a concepção educacional politécnica 2010**



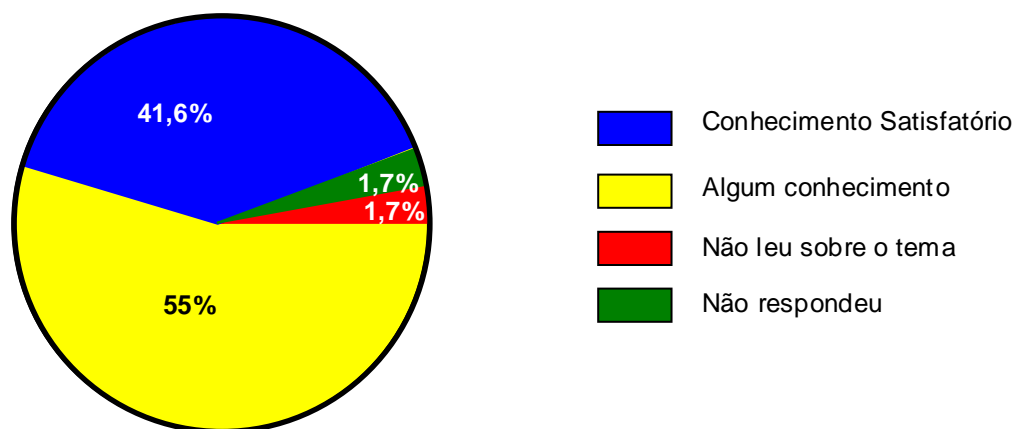
Sobre o conhecimento a respeito da formação humana omnilateral, 16 respondentes assinalaram que seu conhecimento sobre o tema é satisfatório; 21 professores indicaram que têm algum conhecimento sobre o tema e 23 docentes responderam que ainda não tiveram oportunidade de ler sobre o tema. O quadro abaixo apresenta esse resultado percentual.

**Gráfico 5**  
**Percentual relativo ao conhecimento docente das instituições pesquisadas sobre formação humana omnilateral 2010**



Sobre o conhecimento a respeito de processos educativos que visam à emancipação humana, 25 respondentes assinalaram que seu conhecimento sobre o tema é satisfatório; 33 professores indicaram que têm algum conhecimento sobre o tema; 1 docente respondeu que ainda não teve oportunidade de ler sobre o tema e 1 professor não assinalou nenhuma das opções apresentadas. Abaixo apresentamos o gráfico percentual desses resultados.

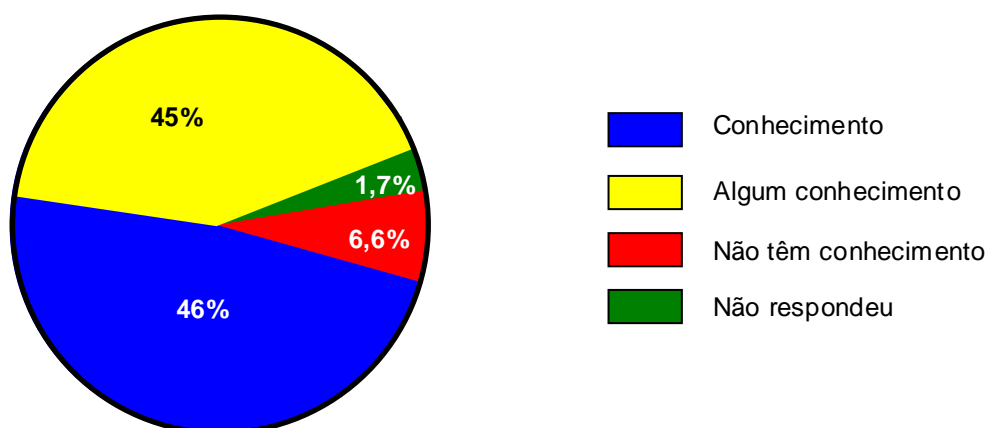
**Gráfico 6**  
**Percentual relativo ao conhecimento docente das instituições pesquisadas sobre processos formativos que visam à emancipação humana 2010**



#### 4.4.2. Conhecimento docente sobre: a articulação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio prevista no Decreto n. 5154/04 e sobre a necessidade de tal articulação

Sobre o conhecimento dos professores a respeito da articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio prevista no Decreto n. 5154/04, 28 respondentes assinalaram que têm conhecimento sobre o disposto no Decreto; 27 professores indicaram que têm algum conhecimento do disposto no Decreto; 4 docentes responderam que ainda não tiveram oportunidade de tomar conhecimento das prescrições do Decreto e 1 professor não assinalou nenhuma das opções apresentadas. A representação percentual dos resultados aparece a seguir.

**Gráfico 7**  
**Percentual relativo ao conhecimento docente das instituições pesquisadas sobre a articulação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio prevista no Decreto n. 5154/04 2010**



Sobre o entendimento dos professores a respeito da necessidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, a resposta obtida foi:

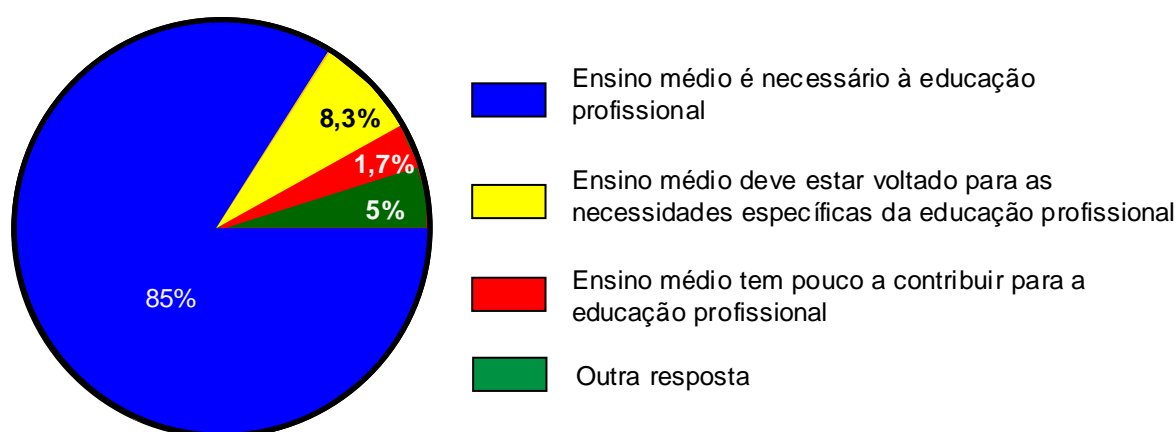
- 51 respondentes assinalaram que o campo de conhecimentos do ensino médio é necessário à educação profissional, mesmo quando ele não está voltado para as necessidades específicas dessa educação profissional – essa resposta corresponde à “área azul” do gráfico apresentado a seguir;

- 5 professores indicaram que o ensino médio deve estar voltado para as necessidades específicas da educação profissional - essa resposta corresponde à “área amarela” do gráfico apresentado a seguir;

- 1 docente respondeu que o ensino médio tem pouco a contribuir para a educação profissional - essa resposta corresponde à “área vermelha” do gráfico apresentado a seguir;

- 3 professores assinalaram outra resposta da forma seguinte: “O ensino médio desenvolve o cidadão. A educação profissional desenvolve o trabalho”; “Acredito que as duas opções A e B são extremamente necessárias para a formação técnica de qualidade”; “O campo de conhecimento do ensino médio é necessário para a formação integral do cidadão, desta forma contribuindo também para a educação profissional” - essa resposta corresponde à “área verde” do gráfico apresentado a seguir.

**Gráfico 8**  
**Percentual relativo ao entendimento docente das instituições pesquisadas a respeito da**  
**necessidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de**  
**nível médio**  
**2010**



#### 4.4.3. Fóruns de discussão docente e possibilidades da reintegração

No que diz respeito às questões voltadas para os fóruns de discussão docente e sua relação com a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, as respostas obtidas foram:

- 12 respondentes assinalaram que os fóruns acontecem independentes do Decreto n. 5154/04 todas as vezes em que se trata da natureza da educação profissional técnica de nível médio oferecida pela instituição – essa resposta corresponde à “área azul” do gráfico apresentado a seguir;

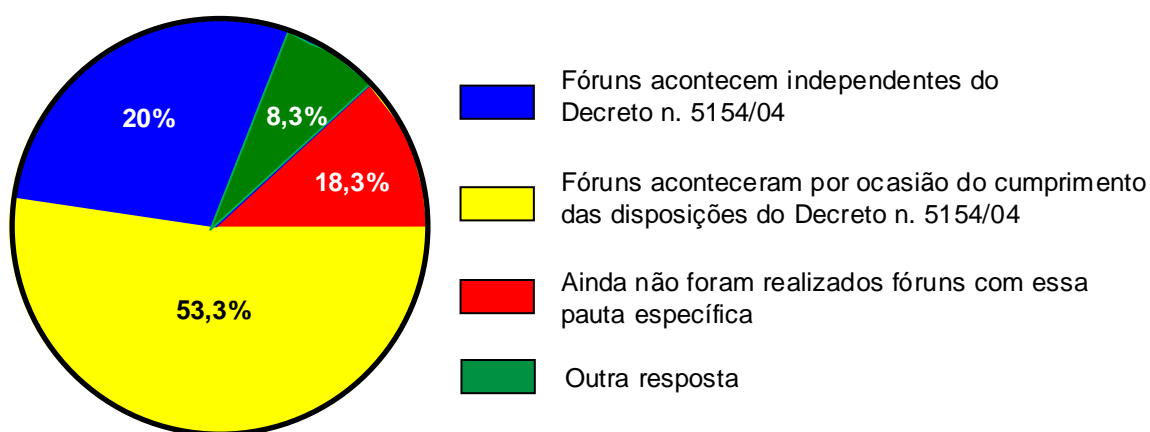
- 32 professores indicaram que os fóruns aconteceram por ocasião do cumprimento das disposições previstas no Decreto 5154/04, que sinaliza a possibilidade da integração entre outras formas de articulação; - essa resposta corresponde à “área amarela” do gráfico apresentado a seguir;

- 11 docentes responderam que ainda não foram realizados fóruns com essa pauta específica - essa resposta corresponde à “área vermelha” do gráfico apresentado a seguir;

- 5 professores assinalaram outra resposta da forma seguinte: “Acontecem esporadicamente por iniciativa de coordenações”; “Faz tempo que não discutimos a fundo”;

“Participei de um encontro sobre a necessidade da integração, mas o Decreto não foi citado”;  
 “Não me lembro”; “Não sei, estou a pouco tempo na instituição” - essa resposta corresponde à  
 “área verde” do gráfico apresentado a seguir.

**Gráfico 9**  
**Percentual relativo à resposta dos professores das instituições pesquisadas a respeito dos fóruns de discussão docente e sua relação com a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio 2010**



Quanto aos trabalhos dos fóruns de discussões docentes quando da necessidade das instituições optarem pela integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, em razão das disposições do Decreto 5154/04, as respostas obtidas foram:

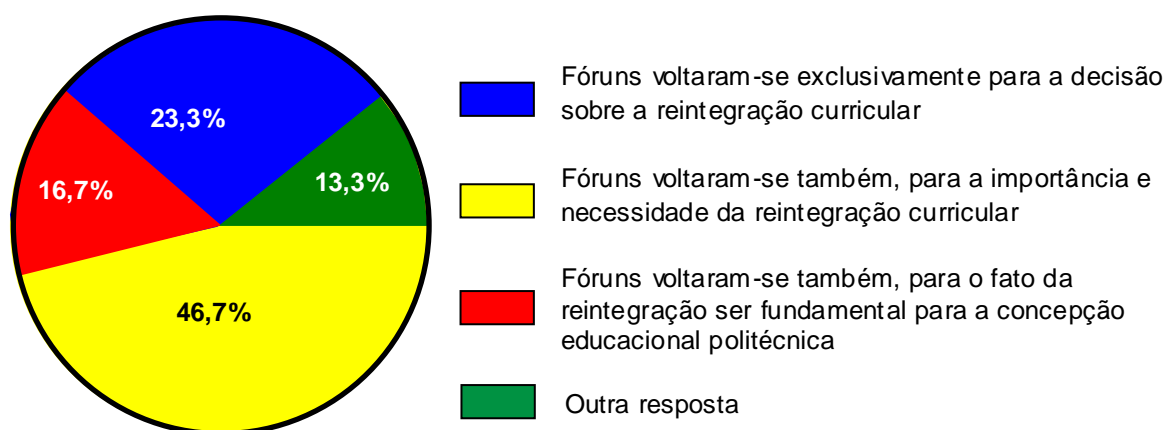
- 14 respondentes assinalaram que os fóruns voltaram-se exclusivamente para a decisão de reintegrar ou não, numa única matrícula, os currículos do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio - essa resposta corresponde à “área azul” do gráfico apresentado a seguir;

- 28 professores indicaram que os fóruns voltaram-se também, para a importância e necessidade do ensino médio ser reintegrado a educação profissional técnica de nível médio - essa resposta corresponde à “área amarela” do gráfico apresentado a seguir;

- 10 docentes responderam que os fóruns voltaram-se também, para o fato da reintegração ser fundamental para a concepção educacional politécnica - essa resposta corresponde à “área vermelha” do gráfico apresentado a seguir;

- 8 professores assinalaram outra resposta da forma seguinte: “Não tenho conhecimento”; “Não trabalhava na instituição nesse período”; “Não tenho conhecimento de tais fóruns”; “Em razão de ter ingressado nessa instituição a pouco tempo, não tive oportunidade de participar dessas discussões”; “Houve profissionais discutindo com foco no disposto tanto na letra a como na b”; “Não houve essa discussão socializada com o coletivo, tudo ficou restrito á alguns profissionais responsáveis pelos cursos envolvidos”; “Se houve esses fóruns eles foram realizados voltados exclusivamente para o atendimento do decreto”; “Não sei, estou a pouco tempo na instituição” - essa resposta corresponde à “área verde” do gráfico apresentado a seguir.

**Gráfico 10**  
**Percentual relativo à resposta dos professores das instituições pesquisadas sobre a natureza dos trabalhos dos fóruns de discussões docentes quando da necessidade das instituições optarem pela reintegração curricular 2010**



#### 4.4.4. Novas determinações produtivas, politecnia e polivalência

Sobre o entendimento dos professores a respeito das novas tecnologias aplicadas à produção e a mudança acelerada nos processos produtivos que exigem um tipo de trabalhador capaz de resolver problemas inusitados e de se adaptar a diferentes funções, pelo domínio de um conhecimento que vai além do antigo adestramento funcional. O entendimento dos professores a tal respeito foi:

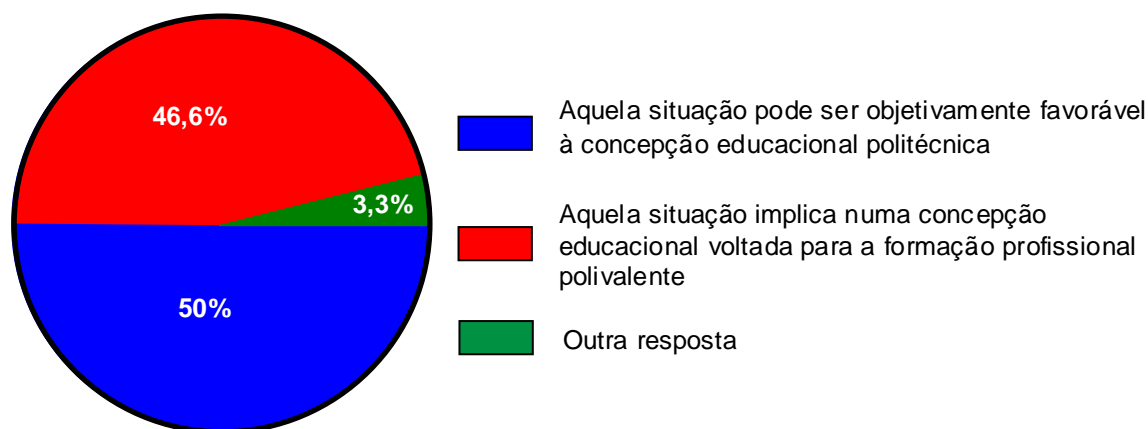
- 30 respondentes assinalaram que essa situação pode ser objetivamente favorável à concepção educacional politécnica - essa resposta corresponde à “área azul” do gráfico apresentado a seguir;

- Nenhum professor assinalou a segunda opção que afirmava que aquela situação de trabalho, como tal, não interferia no processo educacional – essa resposta estaria representada no gráfico pela “área amarela” que, neste caso, naturalmente, não aparece;

- 28 professores indicaram que essa situação implica numa concepção educacional voltada para a formação profissional polivalente - essa resposta corresponde à “área vermelha” do gráfico apresentado a seguir;

- 2 docentes assinalaram outra resposta da forma seguinte: “Que implica numa concepção de educação continuada. Constante informação ao trabalhador já formado e não mudança de modelo”; “Temos como nossa preocupação que nossos alunos aprendam a aprender” - essa resposta corresponde à “área verde” do gráfico apresentado a seguir.

**Gráfico 11**  
**Percentual relativo à resposta dos professores das instituições pesquisadas sobre as novas determinações produtivas e suas implicações sobre politecnicidade e polivalência 2010**





#### 4.4.5. Sobre politecnia, omnilateralidade e emancipação humana: o conhecimento docente

O que devemos esperar em relação ao conhecimento dos professores que atuam nas disciplinas do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio no que diz respeito a expressões como politecnia, formação humana omnilateral e emancipação humana, abordadas na pesquisa?

O que seria razoável esperar do conhecimento desses profissionais a tal respeito, considerando que são oriundos de graduações muito variadas e a maior parte delas está voltada para objetos específicos bastante afastados, imediatamente, de tais temas?

O que pensar sobre a possibilidade concreta de tais profissionais através da pós-graduação numa área afim, por exemplo, serem mais adequadamente preparados, em relação a essa temática se reconhecemos as dificuldades que eles enfrentam na busca de um processo de formação paralelo, permanente ou não?

Qual expectativa devemos ter em relação à apropriação e debate costumeiro, dessas concepções no cotidiano escolar, por parte de professores que são acossados diariamente, pelos compromissos e responsabilidades funcionais do exercício do magistério, sob as determinações sobre-humanas de um sistema que tem suas características desumanizadoras acentuadas num país dependente e periférico como o nosso?

Em nosso entendimento, os percentuais combinados dos indicadores obtidos com os três primeiros gráficos construídos a partir do questionário usado na pesquisa junto aos professores (gráficos 4, 5 e 6), ajudam a lançar luz sobre tais interrogações. Não parece surpreendente que quase dois terços (63,9%) em média<sup>48</sup>, dos respondentes – somados os resultados alcançados pela pesquisa nas três instituições escolares - tenham acusado apenas algum ou nenhum conhecimento a respeito da concepção educacional politécnica, da formação humana omnilateral e de processos educativos que visem à emancipação humana.

Com base no que aqui temos discutido e que é suficientemente conhecido por aqueles que trabalham com educação escolar, com a rotina do professor na educação básica, acompanhando de perto o cotidiano docente, as respostas não parecem apontar uma situação inesperada ou que permitisse conceber outras expectativas em relação a tal rotina.

Se politecnia e omnilateralidade, não são categorias e nem mesmo expressões do cotidiano escolar, o conhecimento satisfatório a esse respeito revelado, por quase um terço

---

<sup>48</sup> Para facilitar a compreensão do que estamos apontando nestas análises, neste e em outros parágrafos, como resultados percentuais “em média”, é importante esclarecer que o procedimento adotado foi somar os resultados respectivos dos três ou dois primeiros gráficos e dividir por três ou dois conforme o caso.

(32,4%) em média, dos respondentes é que poderia parecer se não surpreendente, ao menos revelador, de uma resposta com alcance além da expectativa.

Por outro lado, embora inicialmente incluída na média percentual de 63,9% relativa aos respondentes que revelaram algum ou nenhum conhecimento sobre politecnia, formação omnilateral e emancipação humana, o terceiro tema da pesquisa, voltada para a emancipação humana, deve também ser discutida separadamente, neste caso, porém, no que se refere ao grupo de professores que sinalizou conhecimento satisfatório sobre o tema.

É possível que a expressão emancipação humana, pelo seu uso mais cotidiano e, ainda que nem sempre coincidente com o sentido aqui utilizado, tenha interferido no resultado de 41,6% (gráfico 6) relativos aos que, especificamente, responderam ter conhecimento satisfatório a este respeito.

O registro em relação à questão sobre conhecimento satisfatório sobre processos educativos que visem à emancipação humana nos pareceu importante para as análises que procedemos, pela especificidade que parece emergir do que seria o senso comum a seu respeito, embora não nos pareça que o resultado da análise específica divirja dos que foram obtidos pelo conjunto das três primeiras questões conforme apresentado.

Em síntese, em relação a esses três temas da pesquisa, encontramos resultados que parecem reforçar aquela percepção de debilidade, no que se refere à apropriação teórica crítica, relativa à concepção da educação escolar politécnica, já referida ao longo das argumentações deste trabalho.

#### 4.4.6. Quanto: ao conhecimento docente sobre a articulação entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio prevista no Decreto n. 5154/04 e sobre a necessidade de tal articulação; a natureza dos trabalhos dos Fóruns voltados para a adaptação ao Decreto n. 5154/04; as novas determinações produtivas, politecnia e polivalência

A combinação dos resultados obtidos através do questionário usado na pesquisa voltado para esses temas, parece oferecer traços sugestivos de dificuldades, na perspectiva de que se pretenda aproveitar o Decreto n.5154/04 como caminho, no horizonte da politecnia.

Tal conclusão resultaria do considerável percentual de 46% (gráfico 7) dos que sinalizaram positivamente em relação ao conhecimento do Decreto n. 5154/04 e do expressivo grupo de 85% (gráfico 8) dos que reconheceram a necessidade dos conhecimentos “imediatamente desinteressados” do ensino médio - para ficarmos com a categoria gramsciana

- combinado com percentuais modestos, no contexto, de 46,7% (gráfico 10), relativos aos que indicaram que os fóruns docentes realizados a pretexto da adaptação às disposições do Decreto n. 5154/04, também se voltaram para a importância e necessidade do ensino médio ser reintegrado a educação profissional técnica. Isso somado aos percentuais muito próximos dos que sinalizaram a polivalência (46,6%) ou a politecnia (50%) – ambos relativos aos indicativos do gráfico 11 - como beneficiárias das condições objetivas decorrentes das atuais “bases materiais da produção no Brasil”, na expressão de Ignácio (2009, p. 196).

Se, temos um grupo considerável de respondentes (46%) – indicativo do gráfico 7 - que informam conhecimento sobre as disposições do Decreto 5154 a respeito da articulação possível, entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e, se é ainda maior (85%) – indicativo do gráfico 8 - o grupo dos que assinalam seu entendimento quanto à necessidade dos conhecimentos do ensino médio em relação à educação profissional, mesmo quando não estão, esses conhecimentos, imediatamente, dirigidos para as necessidades específicas da educação profissional, isso permite que pensemos inicialmente, num quadro favorável a percepção do decreto como um caminho no horizonte politécnico.

Se, por outro lado, porém, menos que a metade dos respondentes (46,7%) – indicativo do gráfico 10 - indicaram que os fóruns de discussões docentes realizados para que as instituições federais de ensino se adaptassem às disposições do Decreto n. 5154/04, também discutiram na ocasião, a importância da reintegração e se 23,3% dos pesquisados, responderam conforme indicativo do mesmo gráfico 10, que os fóruns de discussão docente voltaram-se, exclusivamente, para a decisão de reintegrar numa única matrícula, as matrizes curriculares do ensino médio e da educação profissional técnica, esses fatos parecem carregados de significação negativa no que diz respeito aos propósitos que discutíamos acima.

Ora, se identificamos um grupo considerável que revela conhecimento sobre as possibilidades oferecidas pelo Decreto n.5154/04, se há um grupo ainda maior que identifica a importância dos conhecimentos imediatamente desinteressados do ensino médio e, se, ainda mais, houve necessidade das instituições de ensino optarem pela reintegração que faculta o decreto, não seria razoável supor que tal oportunidade não fosse perdida para fins de discussão relativa à importância do ensino integrado? Da importância da integração entre educação profissional técnica e ensino médio?

A resposta a tal expectativa, em nosso entendimento, tem relação direta com as condições materiais objetivas para que se dê curso a essa concepção educacional, inicialmente, enquanto pauta costumeira do cotidiano docente nas escolas.

Em outras palavras, se a discussão sobre a importância da integração entre educação profissional técnica e o ensino médio faz parte do cotidiano dos professores nas escolas, parece lógico que se alimente aquela expectativa de não se perder oportunidades como a dos fóruns.

Ao contrário, se essa não é uma discussão comum entre os professores, é possível admitir-se que tal situação ajude a compreender o desperdício da oportunidade facultada pela opção sobre a reintegração, prevista no Decreto n.5154/04, dificultando assim, a idéia da identificação daquele documento legal como caminho na perspectiva politécnica.

Há também, dificuldades que talvez devam ser identificadas como produto de um entendimento truncado na apropriação da teoria na análise do quadro conjuntural, como nos parece que pode ter sido o caso das respostas obtidas em relação à polivalência ou à politecnia, como beneficiárias daquelas condições objetivas, decorrentes das atuais bases materiais da produção, a que já nos referimos.

Os padrões atuais da produção tecnológica como sabemos, determinam um profissional que, pelas exigências funcionais em constante mutação, deve ter uma múltipla capacidade de atuação. E, isso pode levar ao entendimento de que a formação voltada para a polivalência é a resposta adequada a essas exigências e, assim, o percentual elevado de 46,6% (gráfico 11) de respondentes que assinalaram tal opção, talvez possa ter aí, sua explicação. O problema é que para os propósitos do horizonte politécnico, a polivalência

representaria uma dimensão, um aspecto necessário à politecnia, ainda representando, no entanto, uma demanda adstrita à lógica burguesa de estruturação do trabalho. Manter-se preso aos limites da polivalência do trabalhador é conferir ao capitalismo, ou à tecnologia que o sustenta, o poder de mecanicamente ultrapassar-se. O trabalho sob o modo de produção capitalista, mesmo que moderno, mesmo que polivalente, continua – fundamentalmente – regido pela lógica do capital e, portanto, da exclusão e da alienação (RODRIGUES, 1998, p.67).

Talvez seja inadequado supor que os que apontaram a polivalência nessa questão, tenham a mesma percepção defendida por Rodrigues e, se isso for verdadeiro, não seria ilógico imaginar que a polivalência assinalada, mais do que necessária, poderia ser para os respondentes, a condição suficiente para a adequação do trabalhador às exigências do mercado.

#### 4.4.7. Sobre os Fóruns de discussão docente e possibilidades da reintegração

Ainda no esforço de apontarmos dificuldades emersas da pesquisa no campo empírico para os propósitos apresentados neste trabalho, é notável o elevado percentual de 53,3% (gráfico 9) de respondentes que indica a discussão sobre a articulação do ensino médio com a formação profissional, como uma pauta restrita aos fóruns de discussões docentes, nos quais as instituições federais de ensino trataram do cumprimento das disposições previstas no Decreto n. 5154/04.

Ao compararmos essa resposta com a indicação obtida com o gráfico n. 8 da pesquisa, em que os respondentes (85%), sinalizaram seu reconhecimento quanto à necessidade de tal articulação, parece natural que interroguemos as causas que teriam levado as instituições ao não aproveitamento da oportunidade dos fóruns, para que as discussões fossem além do cumprimento dos dispositivos legais oportunizados pelo decreto.

E, neste caso, mais uma vez, não conseguimos escapar da reflexão de que, ao se confirmar o que imediatamente nos parece contraditório, estaríamos constatando uma dificuldade para os propósitos educacionais já referidos, na medida em que a condição objetiva favorável consubstanciada pela realização dos fóruns de discussão docente, foi perdida para efeito de aproveitamento de uma temática de valor reconhecido pelos respondentes e que nos parece estrategicamente importante, para a consolidação de um caminho que alimente a busca do ideário da escola unitária e da educação politécnica.

Resumidamente, se configuraria então, uma situação em que a oportunidade de discussão colegiada docente na escola ficou restrita a adequação das instituições federais de ensino ao Decreto n.5154/04, em que pese o fato de que os mesmos fóruns poderiam, mas não foram, aproveitados também, para a discussão da importância da reintegração entre a educação profissional técnica e o ensino médio. Isso nos permite, como dissemos, entender o caso como um obstáculo aos propósitos educacionais politécnicos apresentados.

Voltando a interrogação das causas que teriam implicado o não aproveitamento constatado do fórum, também parece significativa a resposta de 18,3% (gráfico 9) entre os sujeitos pesquisados que, indicaram não terem sido realizados fóruns com pauta específica sobre a articulação do ensino médio com a educação profissional técnica.

Seria razoável admitirmos então que se tal opção não fosse oferecida na pesquisa, parte desse percentual de 18,3% se somaria aos 53,3% (ambos, gráfico 9) relativos aos que responderam que a discussão sobre a articulação do ensino médio com a formação profissional foi pauta restrita aos fóruns de discussões docentes, voltados para o cumprimento

das disposições previstas no Decreto n. 5154/04? Chegaria esse novo percentual acumulado a mais de 70% como seria a soma simples dos dois percentuais referidos?

Para além do significado quantitativo desses resultados, chama a atenção o fato de que os fóruns teriam sido, na melhor das hipóteses, insuficientemente aproveitados para efeito de discussão dos professores sobre o ensino integrado.

Mas, quanto à questão da interrogação das causas, o que ajudaria a entender o fato? Em nossa avaliação, mais uma vez, a fugacidade de discussões de tal natureza no cotidiano dos professores no chão da escola, como temos argumentado, talvez possa oferecer a contribuição mais significativa para a compreensão do fenômeno estudado.

Se o tema do ensino integrado, nos seus desdobramentos políticos e pedagógicos, é pauta costumeira dos professores e, não apenas tratado exclusiva e pragmaticamente, sob a perspectiva da possibilidade de se reunir numa única matrícula, as matrizes curriculares das disciplinas da educação profissional técnica e as voltadas para os conteúdos do ensino médio, parece que haveria nesse caso, uma forte possibilidade de que a oportunidade dos fóruns realizados para o cumprimento do Decreto n. 5154/04 não fosse perdida.

Se, é verdade que, em parte, a pauta dos fóruns sofre a determinação da direção administrativa e pedagógica da unidade escolar, também é verdade que a participação docente colegiada inclusive na elaboração das pautas de discussão, vem sendo cada vez mais comum. Nesse sentido, ainda que se admita alguma omissão (ou ato deliberado) das direções que, movidos por razões as mais variadas, tenham deixado de incluir a discussão do tema, da forma política e pedagógica mais conseqüente conforme descrevíamos, ainda assim, existiria a possibilidade dos professores tomarem tal iniciativa.

Nas instituições de ensino da rede federal de educação, escolhida para a pesquisa a propósito, pelas razões já apresentadas, alguns instrumentos normativos como o regimento da instituição escolar, de explicitação funcional de órgãos, setores, departamentos e coordenações e o funcionamento regular de instâncias de deliberação coletiva como os conselhos, dariam condições objetivas para que se conceba, se não em outras oportunidades, ao menos, nos fóruns que trataram da adequação das unidades escolares ao Decreto n. 5154/04 uma oportunidade, no mínimo natural, para a discussão da importância da integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio.

Se os fóruns se deram para o cumprimento das disposições legais emanadas do Decreto, que facultava a reintegração curricular e a discussão no âmbito político e pedagógico, conforme argumentávamos acima, não ocorreu satisfatoriamente ou, se não foi motivo de pauta específica de deliberação coletiva, como mostrou a pesquisa, então não

parece despropositado supor que o tema, matizado conforme dissemos, não faça parte do cotidiano dos professores na sua atuação no chão da escola, ainda que, contraditoriamente, eles reconheçam a importância da articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio, conforme responderam 85% (gráfico 8) dos pesquisados.

Se as análises que procuramos apresentar sugerem cautela, pela natureza de certa forma intangível daquilo que tratamos, o caminho escolhido como nos pareceu adequado, foi de reunirmos o maior número possível de elementos colhidos no campo empírico, que pareceram indicadores de uma determinada tendência e que ajudariam assim, na sustentação dos argumentos que utilizamos nestas análises.

Por fim, queremos destacar o fato de analisarmos separadamente os indicadores do gráfico 9 da pesquisa do campo empírico como foi feito. A questão, para recordarmos, tratava de em que condições se davam os fóruns de discussão docente sobre a articulação do ensino médio com a formação profissional técnica nas instituições pesquisadas. Entre as opções de resposta para tal questionamento, era possível sinalizar que os fóruns: a) “acontecem independentes do Decreto n.5154/04, todas as vezes em que se trata da natureza da educação profissional técnica de nível médio oferecida pela instituição”; b) “aconteceram por ocasião do cumprimento das disposições previstas no Decreto n. 5154/04, que sinaliza a possibilidade da integração entre outras formas de articulação”; c) “ainda não foram realizados com essa pauta específica”; d) “outra resposta”.

Considerando que na introdução deste trabalho, informávamos que o problema central da tese seria verificar se a integração do ensino médio facultada pelo Decreto n. 5154/04 poderia constituir-se num caminho que contribuísse para a concretização de uma concepção educacional voltada para a politecnia e, considerando também, que os indicativos obtidos no gráfico 9, cuja questão foi reproduzida acima, indicam, como foi dito, que na melhor das hipóteses os fóruns foram insuficientemente aproveitados para efeito de discussão sobre o ensino integrado, entendemos que esses resultados apontados pela gráfico 9 ganham uma conformação de ponto de chegada em relação ao estudo desenvolvido, se não suficiente, ao menos bastante significativo no que diz respeito à oportunidade dos fóruns, motivo pelo qual optamos por sua análise destacada das demais questões da pesquisa.

É necessário antecipar que, a tal respeito, nas considerações finais, retomaremos essa discussão, acrescentando outras observações que, em nossa opinião, ajudam na formulação do que seria uma espécie de ponto de chegada mais ampliado, conforme teremos oportunidade de argumentar.

Assim, com base no que foi possível apurar junto aos professores das instituições educacionais escolares pesquisadas, não parece exagerado concluir por uma debilidade teórica crítica a respeito de concepções fundamentais para os propósitos educacionais aqui apresentados. E, concluir também que os fóruns de discussão docente foram perdidos ou aproveitados a menor para efeito do debate sobre o ensino integrado na perspectiva politécnica, em que pese a oportunidade que as instituições tiveram para decidir sobre a reintegração curricular facultada pelo Decreto n. 5154/04. Sendo que, na busca da causa para tal fenômeno, concluímos pela insuficiência ou irregularidade de discussões sobre o tema pautando o cotidiano docente nas instituições.

No suposto da adequação dessas análises, se acrescentarmos a elas aquelas considerações apresentadas no trabalho, a respeito da inexistência de políticas educacionais regulares do governo Lula da Silva, voltadas efetivamente para o ensino integrado, teremos a configuração de conjunturas que somadas, podem ajudar a compreender a infertilidade daquela concepção educacional, apesar da revogação do Decreto n. 2208/97 pela vigência do Decreto 5154/04.

Em resumo deste capítulo voltado para a pesquisa do campo empírico e para além dos dados e análises apresentados, lembramos a expectativa anunciada de que a escolha pela amostragem intencional tenha representado um recorte adequado em relação à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir daquela identificação de Saviani sobre as condições materiais mais favoráveis da Rede para o horizonte da politecnia. Considerando inclusive o fato, de que as três instituições pesquisadas, sediadas em três unidades federativas diferentes, vivenciaram a mesma oportunidade da reintegração facultada pelo Decreto n. 5154/04, embora tenham natureza jurídica diferenciada na estrutura da Rede. O fundamento para tal expectativa foi o entendimento de totalidade conforme Karel Kosik. Assim, a realidade “como um todo estruturado e dialético”, da concepção de Kosik foi a referência que orientou nossas considerações sobre a relação das partes com o todo no que diz respeito ao recorte estabelecido para a pesquisa, na perspectiva de que a dimensão qualitativa tenha sido alcançada.



## 5. A TÍTULO DE CONCLUSÃO

*Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.*

*(Guimarães Rosa)*

Na introdução deste trabalho, antecipávamos algumas expectativas que lográvamos alcançar ao longo do mesmo, ainda que com isso não imaginássemos, naturalmente, esgotar as questões que seriam suscitadas. Na verdade, tínhamos em conta que malgrado o esforço, provavelmente conseguiríamos apenas levantar alguns pontos que, iluminados pela discussão, poderiam ajudar nas reflexões que a temática costuma provocar. Mesmo atentos a esses limites, entendíamos que a causa era boa o bastante para mantermos os nossos propósitos.

Outro não era nosso entendimento quando, referenciados em Florestan Fernandes, afirmávamos nosso empenho na busca da compreensão do mundo no horizonte da sua transformação, em que pese acrescentarmos o reconhecimento das nossas limitações e o provável modesto alcance da capacidade explicativa do trabalho.

Assim, dentro daquela idéia de que talvez pudéssemos acrescentar algumas questões que contribuíssem para as discussões a respeito do tema, indicávamos como problema central do estudo a verificação da integração do ensino médio como caminho para a concretização de uma concepção educacional voltada para a politecnicidade, tendo como principal foco de análise as disposições do Decreto n. 5154/04 e as circunstâncias que eventualmente contribuem para que ele se constitua no caminho referido.

Ainda com o mesmo intuito, informávamos que o nosso objetivo seria a análise da precariedade, das limitações de alcance e das possibilidades daquele decreto para a concepção educacional assinalada, explicando que o pressuposto ponto de partida era de que uma fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política, alcançando, significativamente, os fóruns docentes no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio, poderia dar suporte para que o Decreto n. 5154/04 pudesse constituir-se de fato, numa travessia no horizonte da politecnicidade.

Procuramos também identificar o interior do sistema educacional escolar da rede federal como o espaço inicial de disputa a ser ocupado, além de escolhermos o campo das contradições como a base de nossas argumentações, no delineamento da arena física e filosófica escolhida para investirmos, naquela “batalha das idéias” a que se refere Tonet (2005, p.155).

Antecipando a percepção quanto aos limites que a nossa proposta encerraria, interrogávamos a razoabilidade da mesma, ponderando o que nos parece ser sua incapacidade de modificar abrupta e radicalmente a realidade, com a idéia que temos que, ainda assim, talvez ela possa contribuir para a expectativa de uma mudança para melhor, que poderia ser construída desde agora. Nesse sentido e, embora preocupados para que não parecesse pretensioso, arriscávamos afirmar a expectativa de que o movimento que projetávamos pudesse, de uma certa forma, dialogar com a concepção gramsciana da “guerra de posições” e/ou com o sentido do “reformismo revolucionário” de Coutinho (2008, p.86).

Não por acaso e ainda a pretexto de esclarecer os limites da proposta, também antecipamos no segundo capítulo, o esclarecimento a respeito de não ser de saturação das necessidades relativas a politecnia como política educacional, o movimento das análises realizadas, mas de identificação e demonstração de uma condição que, satisfeita, pode representar um ponto de resistência na defesa do ideário politécnico, reforçando, quem sabe, o paralelo com as posições a serem tomadas na “guerra” do intelectual italiano.

Além disso, ao longo do trabalho, apesar de admitirmos a crítica a que estaríamos provavelmente sujeitos, utilizamo-nos de algumas categorias que entendíamos capazes de dar clareza a posicionamentos que assumíamos como principalmente, são os casos recorrentes do “reformismo revolucionário”, do “otimismo da vontade e pessimismo da razão” e da “escola unitária e educação politécnica”, entre outras concepções fundamentais para a sustentação dos posicionamentos referidos.

A razão de tal procedimento também guarda relação com aquela figura da “sentinela congelada” que usamos na tentativa de representar nossa apreensão decorrente da espera demasiada, por um movimento de maior radicalidade em relação à transformação das condições sociais, que pode, porém, não acontecer. Em outras palavras, ainda mais uma vez, em reforço ao nosso posicionamento, queremos insistir com a preocupação que tivemos de sustentar um ponto de equilíbrio entre posições que variam no que diz respeito à ação contra-hegemônica. Um ponto de equilíbrio entre a ação mais abrupta, a inércia pelo congelamento dos que permanecem aguardando a mudança social que pode não vir e o esmorecimento a que estão sujeitos os que sucumbem face à desumanidade e à aridez da sociabilidade capitalista.

Uma preocupação que se revela recorrente ao longo do trabalho, ajuda a explicar a linha que escolhemos para as reflexões propostas no primeiro capítulo: o que fazer?

Face à opacidade do tempo presente pródigo em reduzir o oxigênio das nossas esperanças, em exaurir a possibilidade de se conceber uma sociabilidade que, diferente desta, tenha o homem como centro, agir de que maneira? E, principalmente, como propor uma ação

que não pareça histriônica, descolada das atuais condições de tempo e espaço? Como supor pensamento e ação capazes de enfrentar o desafio e o fardo do tempo histórico descritos por Mészáros (2007)?

O otimismo da vontade, ainda que face ao pessimismo da razão do pensamento gramsciano ( ) e a atenção para “o risco (...) de se render e se fixar no conjuntural, perdendo a visão tanto do legado construído quanto das possibilidades de se instalar nas contradições e seguir na luta” destacado por Frigotto (2006, p.271), foram as referências que somadas à poesia e à utopia – pensada como outro lugar – ajudaram a manter o rumo do caminho que buscávamos.

Utopia e poesia na expectativa de tornarmos a dimensão da transcendência mais tangível. Para que não esquecêssemos que o homem pode ser maior do que o acabrunhado papel para ele determinado pelo sistema dominante. E, que mesmo quando parece incabível pensar, sonhar e agir alternativamente, a maior dificuldade talvez esteja na persistência de nos mantermos firmes face às adversidades.

Um pouco, uma espécie de teimosia para, recorrendo àquela idéia de que se, metaforicamente, podemos conceber o tempo como espaço do homem, devemos insistir com nossas utopias como na poesia de Oswaldo Montenegro ao descrever a perseverança de alguém que dança “(...) como se não fosse um tempo em que fosse impróprio se dançar assim (...)”. Então, o argumento central do capítulo foi de que ou “enfrentamos o mundo” ou descobrimos com Mário Quintana que “(...) os deveres que nós trouxemos para fazer em casa”, podem estar perdidos porque “(...) já são seis horas (...) já é sexta- feira, (...) já é Natal, (...) já terminou o ano”.

A linha escolhida para o primeiro capítulo nos pareceu importante no sentido de, antes de entrarmos no capítulo seguinte, na aridez relativa às discussões voltadas para as determinações que a ideologia neoliberal impôs à reforma educacional no Brasil, voltada para o atendimento dos interesses financeiros internacionais, tal aridez não exaurisse antecipadamente, o ânimo de se propor uma concepção educacional contra-hegemônica. Ainda mais, nas condições admitidas, nas quais o alerta de que seriam propostas “sob o capitalismo”, davam o tom das dificuldades a serem enfrentadas face ao peso da realidade.

A recordação de como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 não refletia o esforço da colaboração de educadores e intelectuais comprometidos com o desafio de buscar um caminho para o desenvolvimento do país e da educação, numa perspectiva nacional popular somada a reforma educacional que se seguiu a LDB, no Governo Fernando Henrique Cardoso, embora trate de uma conjuntura bastante adversa, tal recordação,

mesmo assim, talvez não tenha comprometido a percepção da “luz no fim do túnel” que alimenta nossa vontade político-pedagógica. Isso apesar do governo Lula da Silva não ter “acendido todas as luzes” e com os risco dessa “economia energética” ser mantida na gestão Dilma Rousseff.

Com a mesma preocupação de não perdermos o otimismo da vontade, o relato sobre a implantação da reforma na rede federal, no âmbito do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, também elemento de desenvolvimento dos argumentos apresentados no segundo capítulo, foi contraposto por considerações críticas àquilo que o Ministério da Educação no governo Fernando Henrique, chamou de pedagogia das competências. Nesse sentido, nos socorremos principalmente, das concepções de Marise Ramos, mas também de Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, para, após uma análise que alcança o tempo presente, com destaque para as decorrências do Decreto n. 5154/04, mapearmos aspectos mais ou menos favoráveis ao horizonte da politecnia.

Ao otimismo da vontade, em que pese o que dissemos a respeito de não o perdermos, não deixamos de contrapor o pessimismo da razão, num esforço para caracterizar aquilo que nos parece uma marca do tempo que vivemos: não logramos alcançar as expectativas alimentadas pela chegada e continuação no poder do Partido dos Trabalhadores. Apesar disso, temos o entendimento de que, se a conjuntura não é a mais favorável, ainda assim, reflete condições políticas indiscutivelmente vantajosas quando comparadas as dos governos Fernando Henrique Cardoso. E, essa análise foi determinante para que concebêssemos, pela metáfora do “tempo de plantar e de colher”, que, atentos, não devemos descuidar do tempo e suas circunstâncias, e, simultaneamente, não devemos perdê-lo, no sentido do quanto é necessário para a transformação da semeadura em colheita.

No terceiro capítulo, em decorrência do que acreditamos facilitado pelas discussões anteriores, procuramos entrar de maneira mais focalizada na questão do Decreto n.5154/04 enquanto caminho tangível para a politecnia.

Como nos pareceu adequado, buscamos primeiro, algumas considerações de estudiosos daquela concepção educacional como Acácia Kuenzer, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, José Rodrigues e Lucília Machado, com o sentido de apontar a perspectiva a partir da qual estaríamos da nossa parte, tentando avançar nas reflexões.

Prosseguimos com a ajuda de Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Francisco de Oliveira e Leda Paulani na tentativa de esboçar uma análise crítica da situação sócio-econômica brasileira. De Paulani e Oliveira, tivemos a oportunidade de aproveitar suas considerações sobre os governos Fernando Henrique e Luis Inácio Lula da Silva, enquanto Caio Prado e

Celso Furtado, através de suas obras clássicas, permitiram que insinuássemos um diálogo, ainda que pontual, com situações como desenvolvimento nacional, emprego e salário que compunham preocupações próprias dos tempos vividos por aqueles estudiosos e que permanecem pauta das discussões nos nossos dias.

Esses encaminhamentos precederam o ponto central das reflexões, retomado para que a partir do pressuposto ponto de partida deste estudo, de averiguação das possibilidades facultadas pelo Decreto n. 5154/04 para efeito de travessia rumo ao horizonte politécnico - desde que a aquela fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política referenciada alcance significativamente o chão da escola - a partir de tal pressuposto, pudéssemos descobrir sinais mais ou menos favoráveis às possibilidades oferecidas pelo decreto. Ficou a conclusão de que há obstáculos a serem superados para que o decreto tenha base para as possibilidades que faculta, como ficou também a conclusão sobre a necessidade do aporte teórico-metodológico chegar ao professor ocupado com sua rotina profissional escolar.

Numa iniciativa em que procurávamos tornar mais didática nossa exposição de motivos, decidimos organizar as argumentações segundo um dos três campos indicados: a) O de que há conjunturas favoráveis à concepção politécnica sobre as quais é limitada nossa capacidade de intervenção; b) O de que há dificuldades e limitações às pretensões do horizonte politécnico; c) O de que há uma condição necessária e fundamental a esse horizonte, ainda que insuficiente.

Cumprido tal roteiro, entramos no capítulo final, na apresentação e discussão dos dados colhidos a partir da pesquisa no campo empírico, com a idéia de confrontarmos as respostas obtidas com os argumentos preliminarmente utilizados aqui, a pretexto da apresentação das principais concepções que procuramos trazer para estas reflexões. O esforço foi movido por nossa expectativa de somarmos alguns elementos novos ou concebidos de uma maneira, eventualmente inusitada, aos conhecimentos já tão bem explicitados pelos autores referenciados neste trabalho e, assim também, por tantos outros estudiosos da temática em questão.

Com o intuito de apresentarmos de forma mais sistemática e pontual algumas considerações centrais para os propósitos do trabalho – ainda que insuficientes – em relação às questões aqui suscitadas e, além disso, por enfatizarem também alguns pontos que podem ter ficado menos destacados no corpo do texto, essas questões e considerações são apresentadas de forma sucinta na seqüência:

1) A decisão do Ministério da Educação, em 2004, logo após a promulgação do Decreto n.5154, de separar em duas secretarias distintas, o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio.

2) O fato do Ministério da Educação não ter se voltado para a edição de novas diretrizes curriculares adequadas à possibilidade de integração curricular entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio facultada pelo Decreto n. 5154/04.

A respeito dessas duas primeiras questões, as observações da professora Marise Ramos na entrevista a que nos reportamos, contribuíram significativamente para que percebêssemos dificuldades e limitações maiores do que as inicialmente supostas, na análise das condições objetivas representadas pelo Decreto n. 5154/04 para o horizonte politécnico. Foram detalhes que, revelados, ajudaram muito na percepção do processo político que determinou aqueles resultados.

As indicações de Ramos corroboram um dos pontos centrais do balanço que Frigotto (2010) efetivou dos oito anos do governo Luiz Inácio Lula da Silva. Um governo que investiu mais e melhor na educação, ampliou a rede federal significativamente, mas não disputou a concepção do projeto educativo. A conclusão a que chega Frigotto é que o ideário da década de 1990, que desenvolvemos no capítulo dois, acabou paradoxalmente, prevalecendo ao longo da primeira década do século XXI. O exemplo emblemático assinalado por Frigotto é justamente o das Diretrizes Curriculares para a educação profissional técnica de nível médio.

É verdade que, também nesse caso, o pensamento de Gramsci é fundamental nas reflexões necessárias a respeito das possibilidades e limites das políticas e ações governamentais no âmbito do estado e na sua relação com a sociedade civil. Isto é, nas reflexões, por exemplo, sobre qual a necessidade de coligação política para fazer um partido alcançar e exercer o poder. Reflexões a respeito da variedade de matizes ideológicas que constituem o conjunto da associação política no poder. Sobre o quanto tais matizes são politicamente mais ou menos homogêneas. Sobre os limites do estado em sentido estrito e no seu sentido ampliado. E até nas reflexões sobre divergências conceituais que surgiram entre os que buscam o melhor caminho para sustentar o horizonte politécnico.

Sem considerarmos essas e outras determinações, sem atentarmos para a correlação de forças que se dá entre os sujeitos e entre sujeitos coletivos, correlação de forças dentro do estado em sentido estrito ou ampliado, certamente teremos maiores dificuldades na apreensão do processo político analisado.

Em complemento a tais reflexões, também foram muito importantes as análises de Roberto Leher, buscando evidenciar a articulação entre nossas condições econômicas de país

periférico e dependente e as “escolhas” políticas e educacionais dos governos brasileiros recentes, inclusive e principalmente, do período Lula da Silva.

3) O conhecimento do professorado das disciplinas do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio a respeito de concepção educacional politécnica, formação omnilateral e de processos educativos que visem à emancipação humana;

Nosso entendimento é de que o exposto no quarto capítulo voltado para a apresentação e análise dos dados colhidos no campo empírico é revelador de uma situação que parece reforçar, como dissemos a debilidade da apropriação teórico crítica de tais concepções e certos nessa avaliação, teríamos assim, um obstáculo a pretensão de que o decreto venha a se constituir uma travessia rumo ao horizonte pretendido.

4) A averiguação quanto ao fato de ter havido discussões sobre politecnicidade quando as instituições federais de ensino tiveram que decidir sobre a reintegração curricular prevista no Decreto n.5154/04.

A pesquisa indicou, como vimos, que esse fato não se deu, o que reforça naturalmente, o quadro das dificuldades a serem enfrentadas.

5) A percepção dos professores do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio sobre condições objetivas favoráveis à formação politécnica em função do padrão atual de acumulação flexível.

Em razão do que foi possível apurar no campo empírico, aquela avaliação sobre a atual existência de condições objetivas para que a concepção de educação politécnica “(...) ocupe um papel de destaque no debate nacional sobre políticas de formação da força de trabalho (...)” como argumenta Ignácio (2009, p.199), aquela avaliação talvez deva ser cotejada com o forte apontamento da pesquisa de que tais condições seriam indicativas de uma concepção educacional voltada para a formação profissional polivalente e não politécnica.

6) A importância daquele aporte teórico-metodológico, epistemológico e ético-político que alcance à discussão docente no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio, para a integração curricular na perspectiva politécnica.

Para esta questão destacada, recordemos as perguntas através das quais iniciamos as análises relativas ao que foi levantado junto aos docentes das instituições pesquisadas:

“O que devemos esperar em relação ao conhecimento dos professores que atuam nas disciplinas do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio no que diz respeito a expressões como politecnicidade, formação humana omnilateral e emancipação humana, abordadas, respectivamente, nas perguntas 1, 2 e 3 da pesquisa?”

“O que seria razoável esperar do conhecimento desses profissionais a tal respeito, considerando que são oriundos de graduações muito variadas e a maior parte delas está voltada para objetos específicos bastante afastados, imediatamente, de tais temas”?

“O que pensar sobre a possibilidade concreta de tais profissionais através da pós-graduação numa área afim, por exemplo, serem mais adequadamente preparados, em relação a essa temática se reconhecemos as dificuldades que eles enfrentam na busca de um processo de formação paralelo, permanente ou não”?

“Qual expectativa devemos ter em relação à apropriação e debate costumeiro, dessas concepções no cotidiano escolar, por parte de professores que são açoitados diariamente, pelos compromissos e responsabilidades funcionais do exercício do magistério, sob as determinações sobre-humanas de um sistema que tem suas características desumanizadoras acentuadas num país dependente e periférico como o nosso”?

Recuperarmos tais perguntas foi o recurso para apontarmos as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nas disciplinas do ensino médio e da educação profissional técnica em relação às questões levantadas.

Trata-se, como sabemos, de dificuldades relativas à formação inicial e continuada e ao cotidiano docente na educação básica, no que diz respeito a uma aproximação maior ou menor desses professores, em relação aos temas discutidos neste trabalho. Aqueles questionamentos parecem indispensáveis e preliminares ao problema da importância do aporte teórico-metodológico, epistemológico e ético-político, que tratamos aqui.

No fundo, a idéia é de que o reconhecimento das dificuldades referidas reforça o pressuposto da necessidade do aporte teórico-metodológico na contribuição para dar materialidade às condições objetivas favoráveis, representadas pelo Decreto n.5154/04 enquanto travessia, no horizonte politécnico.

E, assim, a argumentação de Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p.18), já referenciada no terceiro capítulo, quanto ao “trabalho do professor e às relações que se estabelecem na escola” como condição necessária ao que se pretenda de mudanças na educação escolar pública, permanece como forte sinalização daquilo que neste trabalho, temos identificado como a necessidade de levar as discussões temáticas aos professores, no chão da escola, como o passo precedente indispensável à concretização de concepções educacionais que pretendamos ver, realizadas.

A essa altura da discussão, parece apropriado recuperarmos um pouco, a concepção educacional escolar de vinculação politécnica que está na base das nossas argumentações, acrescentando a explicação sobre a emersão desse debate no Brasil.



Pode-se afirmar que a concepção escolar unitária e politécnica ou tecnológica- cujos eixos centrais são o não dualismo e a fragmentação e a união entre formação intelectual e produção material, articulando teoria e prática no desenvolvimento dos fundamentos ou bases científicas gerais de todos os processos de produção – não surgiu no debate e na disputa de projetos de sociedade e educacionais de forma arbitrária ou como idéias fora do lugar (FRIGOTTO, 2006, p.268).

O autor prossegue, apontando razões para a situação referenciada acima:

Primeiramente pela incorporação mais ampla, na década de 1980, do pensamento de Marx e, em especial, de Gramsci, nas ciências sociais e na educação, em particular em alguns programas de pós-graduação. Esse aporte teórico permitiu a ampliação da formação de um número crescente de intelectuais que aprofundaram e difundiram a compreensão das contradições da sociedade capitalista e de sua especificidade no Brasil; e também da necessidade de, a partir do desenvolvimento do capitalismo, suas contradições e sua crítica, superar a proposta burguesa de sociedade e de educação. Por essa via, não se desvincula projeto societário e de educação e formação técnico-profissional (Ibidem, 268,9).

Assim, temos a oportunidade de, em acréscimo ao que foi argumentado na introdução deste trabalho, a pretexto de indicarmos nossos propósitos, justificarmos a escolha do tema relativo à escola unitária e à educação politécnica como um dos vincos centrais do caminho que escolhemos percorrer aqui, ainda que, no que diz respeito a termos feito tal opção no tempo presente, isso implique em outras justificativas já apresentadas.

Será ainda referenciado em Frigotto (Ibidem, 269,70), que buscaremos articular a disseminação da idéia da escola pública, laica, universal, unitária e politécnica como resultado dos “grandes debates nacionais”, identificados pelo autor na obra citada, com o oposto, que procuramos apontar no trabalho, relativo às determinações que dificultam a chegada do produto dessa discussão nacional ao cotidiano do professor, na sua rotina escolar.

Frigotto prossegue, identificando o que ele chamou de “refluxo” dessa discussão na década de 1990 apontando razões conjunturais para o fato e indicando a necessidade de se buscar “(...) no tecido estrutural das relações sociais de produção capitalistas que definiram até hoje o tipo de bloco histórico construído no Brasil e, também, na natureza da formação teórica das forças sociais que lutam por um projeto de desenvolvimento nacional popular democrático de massa” (Ibidem, 270), aquilo que permitirá a compreensão mais aprofundada do refluxo.

No desenvolvimento de suas argumentações, o autor ainda aponta a opção nacional “por um capitalismo dependente e subordinado”, a “conjuntura mundial de vingança do capital contra o trabalho”, o “crescente monopólio da ciência e da técnica por (...) grupos econômicos (...), relegando os países periféricos predominantemente ao trabalho simples” (Ibidem, 270), como dificuldades determinantes para o ideário da escola unitária e politécnica.

Tais análises precedem considerações de Frigotto (Ibidem, 272) sobre o que ele identifica como “debilidade da apropriação teórica crítica” a respeito dessa discussão e, assim

também ao que chamou de “não continuidade do embate propositivo”, que tomamos em sustentação ao que temos aqui discutido.

Ainda será referenciado nele que recorreremos ao princípio gramsciano de “repetir de várias formas as mesmas idéias” para justificarmos a persistência dos nossos propósitos mesmo diante daquele refluxo e, na expectativa de propormos uma ação que, como dissemos, não pareça, histriônica ou descolada das atuais condições de tempo e espaço.

No sentido da vontade que não deve esmorecer, Hobsbawm é o historiador que Frigotto referenciará para afirmar que não obstante as dificuldades, é preciso não confundir derrotas com fracasso e prosseguir na luta. Frigotto (Ibidem, 273) explica que Hobsbawm (1992) referia-se “à derrota do socialismo realmente existente”, para afirmar que “depois disso tudo, é preciso renascer das cinzas”. Da nossa parte, em reforço a tais referências, queremos insistir na metáfora da perseverança de alguém que dança “(...) como se não fosse um tempo em que fosse impróprio se dançar assim (...)”, da poesia de Montenegro.

A expectativa de sermos bem sucedidos em nossos esforços no desenvolvimento da temática deste trabalho também está relacionada com a idéia de que ao optarmos, predominantemente, pela dimensão do possível, como o campo para as nossas reflexões, tal decisão não significava desatenção ou abandono do desejável.

Na verdade, a escolha do possível representava a possibilidade de trabalharmos com o que pode ser alcançado desde agora e isso, tinha e tem para nós, uma significação importante, quando as alternativas se diluem e parecem apontar, como dissemos, para a inércia, o voluntarismo ou a preparação, sem previsão de fim, do movimento de mudança radical da dura realidade sócio-econômica. No sentido de buscar outros caminhos, entendemos que o possível pode contribuir significativamente para o desejável.

O tempo representa para nós o elemento capaz de alertar para o valor do possível. E, assim, procuramos trabalhar com ele segundo as perspectivas do fardo, do desafio e da efemeridade, para propormos que ele, enquanto “espaço do homem”, não pode ser perdido.

Também foi nossa intenção evidenciar o cuidado que reconhecemos preciso, de buscar o que é necessário para realizar o possível e, assim, procuramos apontar algumas dessas necessidades, embora antecipássemos a insuficiência do esforço.

Em meio ao que entendemos necessário para tornar possível o aproveitamento da reintegração facultada pelo Decreto n. 5154/04, como caminho no horizonte da politecnicidade, mas que não exploramos neste trabalho, está o projeto político pedagógico da instituição de ensino ou outra construção coletiva institucional capaz de sistematizar a direção política e pedagógica escolhida pelos membros da comunidade escolar.

Embora não tenhamos incluído o projeto político pedagógico nas considerações deste estudo, temos um olhar admirado em relação as suas potencialidades e assim também, em relação ao demais fóruns colegiados escolares. Talvez por termos vivido, em nossa trajetória docente, o tempo passado anterior a essas práticas, mas também este tempo presente, em que, nas instituições educacionais, as decisões políticas e pedagógicas crescentemente vem se tornando fruto do debate democrático e da participação coletiva<sup>49</sup>.

As contribuições de Frigotto, Ciavatta e Ramos, sobre o projeto político e pedagógico integrado podem ajudar nestas sintéticas considerações:

O primeiro fundamento para a construção do projeto político-pedagógico de qualquer escola é a sua construção coletiva. O projeto político-pedagógico só existe de fato – não como um texto formal, ou uma “peça de ficção”, mas como expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unifiquem a comunidade escolar – se ele de fato pertencer a este grupo; se o grupo se identificar com ele; se reconhecer nele. Para isto todos devem ser autores deste projeto e sujeitos de seu desenvolvimento (2010, p. 64).

Em continuação as suas contribuições, os autores, agora mais voltados para a legitimidade das decisões tomadas a partir do processo democrático destacam:

Quando o projeto político-pedagógico é construído de forma coletiva, participativa e democrática, mesmo havendo discordâncias de alguém em relação a algo apregoado pelo projeto, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados, fará com que todos reconheçam que as decisões expressam a vontade coletiva e não o poder de pessoas ou segmentos específicos (2010, p. 64).

Em prosseguimento, Frigotto, Ciavatta e Ramos, ainda voltados para a questão dos fundamentos para o projeto político pedagógico integrado, abordam dois pontos que ajudam sobremaneira nos argumentos que aqui temos utilizado, embora no nosso caso, como foi possível perceber, tais concepções tenham sido dirigidas para a averiguação do que é necessário para a adoção do ensino integrado na perspectiva politécnica.

Os pontos aos quais nos referimos dizem respeito à importância do convencimento e da participação da comunidade escolar para a implantação de uma política educacional e à questão da impropriedade de se aguardar as condições adequadas para a implantação da educação integrada.

Lembram os autores: “Para a implantação de uma política educacional, é preciso que a comunidade escolar se convença da pertinência de implantá-la e se mobilize para isso”. E,

---

<sup>49</sup> Iniciando nossa atividade na rede federal de ensino num Centro Federal de Educação Tecnológica, no início da década de 1980, vivemos a experiência de um Conselho de Professores que embora previsto no regimento da instituição, não tinha existência de fato. E, a partir de 1984, experimentamos também a satisfação de testemunharmos o funcionamento do Conselho no pleno exercício de suas atribuições regimentais além de termos tido a honra de participarmos dele, em seus dois mandatos iniciais, escolhidos e reconduzidos pelo voto de nossos pares, o que representava um avanço significativo para o contexto histórico da época.

Também é fato que a década de 1980 passará inteira e a de 1990 mais que a metade, até que a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as instituições escolares adquirem o direito de elaborar os seus projetos políticos e pedagógicos e assim, também tivemos a experiência de trabalhar antes e após essa oportunidade legal. E, nesse sentido, queremos explicar a origem da admiração a que nos referimos.

avançando um pouco mais acrescentam: “É muito comum a afirmação de não ser possível a implantação de educação integrada devido a ausência de condições para tal nas escolas. Acreditamos que condições podem e devem ser garantidas. Mas não é possível aguardar as condições ideais para dar início a um projeto de tamanha relevância” (2010, p.64).

Ora, nas nossas argumentações, na busca de um paralelo com as contribuições apresentadas, não parece descabido insistirmos na importância de se fazer chegar ao professor, no exercício de suas atividades no cotidiano escolar, o ensino integrado na perspectiva politécnica e, também, refletirmos sobre a pertinência de apostar no valor da discussão a respeito das condições necessárias, ainda que insuficientes para que a concepção do ensino integrado seja desenvolvida numa dada instituição escolar e neste caso, no suposto de que as políticas educacionais não, necessariamente, precisam anteceder e constituir o trabalho escolar, mas, também podem, ao contrário, resultar elas mesmas, as políticas, da consolidação e propagação desse trabalho.

Na avaliação de que tal concepção tem de incomum talvez o fato de não estarmos acostumados ao princípio consuetudinário, estaríamos na verdade, apenas reforçando os argumentos já suficientemente utilizados de: trabalharmos no campo do possível; no tempo presente e urgente; ainda sob as injunções capitalistas; buscando o equilíbrio entre a ação inseqüente e a letargia congelada; a partir do professor; no chão da escola; tendo como referência estratégica e sustentação psicológica a idéia do ponto de resistência ou do ponto de partida; na expectativa de que a sementeira consubstanciará a colheita; na convicção de que utopia é apenas outro lugar; certos de que o presente não engendra automaticamente o futuro; enfrentando o pessimismo da razão com o otimismo da vontade; não ficando a margem de nós mesmos na construção da travessia.

Com a preocupação de continuarmos a identificação de pontos estratégicos para o projeto de educação politécnica, como procuramos fazer ao longo do trabalho e, mesmo que esses pontos não tenham sido objeto da nossa discussão, interroguemos, por exemplo, o convencimento e o compromisso dos professores de uma unidade de ensino que, eventualmente, opte pelo aproveitamento da oportunidade de reintegração de que trata o Decreto n. 5154/04.

Tomada tal decisão, o que seria capaz de torná-la práxis política e pedagógica dos professores na sala de aula? Referendada, coletivamente, essa decisão no projeto político pedagógico da escola, como garantir a prevalência de tal concepção educacional no exercício cotidiano de cada professor em sala de aula?

O foco de nossas reflexões neste caso está voltado para o questionamento metuculoso daquilo que efetivamente pode dar materialidade à concepção educacional apresentada neste trabalho. Em outras palavras, lembrar que a contemplação de tal concepção numa instância estrategicamente decisiva como o projeto político e pedagógico da instituição, não obstante pode, não implicar numa ação docente coerente, salvo se, o professor estiver politicamente convencido e conscientemente atento ao acerto e necessidade desse propósito.

Assim, para além do discurso e, esta não é uma questão que, evidentemente, restrinja-se ao professor, é preciso averiguar se as atitudes que tomamos cotidianamente correspondem ao que proclamamos. Isso não é pouco. Ao nos posicionarmos num determinado campo político-social, há um comportamento esperado. Para esse fim, adotamos o discurso compatível com tal posição, mas por força de uma série de determinações que no espaço deste trabalho não cabe discutir, corremos o risco de, ainda que agindo de boa fé, praticarmos ações nem sempre coincidentes com nossas convicções declaradas. Um pouco as reflexões de Gramsci sobre a verdadeira concepção de mundo: “Este contraste entre o pensar e o agir, isto é, a coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e a outra manifestando-se na ação efetiva, nem sempre se deve à má fé” (2006a, p.97).

No caso específico que citamos, de se cuidar para que o norte, apontado pelo projeto político e pedagógico aprovado pelo coletivo docente, não seja esquecido ou abandonado na atuação do professor em sala de aula, talvez a concepção da escola ativa do pensador italiano, na qual o aluno é sujeito ativo do processo, se preste como uma amostra significativa do desafio de nos mantermos em ação coerente com nossos discursos. Isso no sentido de que, embora teoricamente convencidos da validade de tal concepção educacional, algumas vezes na prática, encontramos dificuldades para mantermos um procedimento pedagógico no qual o aluno cumpra aquele papel.

Tais questões, entre outras, não nos parecem de menor importância no propósito de apontarmos o que é necessário para realizarmos o possível e, nesse sentido podem estabelecer a pauta de novos estudos.

Se, argumentamos que o possível pode contribuir para o desejável, estamos trabalhando com a lógica do movimento, do processo em que a dinâmica do futuro começa no presente, que está ao nosso alcance.

Refletir tendo como base a dimensão do possível, foi também a forma que nos pareceu mais adequada à nossa pretensão de dialogarmos com os conceitos trabalhados por Carlos Nelson Coutinho, da “revolução processual” e da “democracia como valor universal”.

Se, admitimos a democracia como valor universal, precisamos da concepção da formação desinteressada de Gramsci, lembrada por Ramos, a pretexto de contrapor a categoria gramsciana aos sentidos conservadores da pedagogia das competências, realizada “sob a perspectiva pós-moderna” de assumir e se limitar “ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas” e “porque reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo” (2006, p.296). Diz a autora:

O filósofo italiano defendia a cultura, a escola e a formação desinteressadas, como aquelas que não são específicas de nenhum grupo social nem se limitam ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Mas como aquelas que interessam à coletividade e à própria humanidade.

A democracia que interessa à coletividade e à humanidade, não pode ser perdida e nesse sentido, precisa e pode ter seu valor universal trabalhado desde agora, portanto, ainda sob o imperativo do capital, a partir de uma concepção educacional que não subtrai a formação humanista. Mesmo, ou principalmente, daqueles, cuja necessidade, implica a procura precoce da profissionalização. E, isso, não elide a luta por uma sociedade que garanta a todos, democraticamente, o direito de buscar a profissionalização, apenas após o tempo da formação escolar desinteressada.

Por uma questão que nos fala alto, reconhecemos que a opção pela dimensão “do que é possível começar a ser realizado desde agora”, também está relacionada com nossa “visão de mundo” de que a projeção do futuro começa a se consubstanciar no presente. Naquilo que já podemos começar a fazer. E, que essa concepção está impregnada pela idéia de que as pequenas ações cotidianas podem produzir resultados, às vezes, surpreendentes, que se inviabilizam, porém, quando aquelas ações são perdidas. Eventualmente, tais resultados são inviabilizados pelo alongamento interminável de um planejamento que procura, mas não alcança o objetivo pretendido.

O que nos orienta é o diálogo entre a pequena ação que começa agora e o grande movimento planejado para o tempo futuro.

Em nome de que não se deixe perder as razões maiores que fizeram nossa motivação neste empreendimento sobre o ensino integrado como caminho para a politecnia, é preciso também destacar a idéia da emancipação, que analisada sob a perspectiva do país ou do trabalhador, convergem na questão humana que, a rigor, é o que mais nos importa.

Nesse sentido, é do nosso interesse a “(...) importância estratégica do ensino médio no horizonte de construirmos uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da dependência e da subordinação externas e deixarmos de ser um “país gigante com pés de barro” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.14). E, que tal ensino médio

também se preste como base para uma formação profissional que atenda aos requisitos “de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação” (Ibid, p.15). Emancipação tomada aqui nos marcos de “(...) uma forma de sociabilidade que (...) permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino” (TONET, 2005, p. 196).

Finalmente, a epígrafe de Guimarães Rosa, nos dá a oportunidade de registrar o apreço que temos pelo olhar interrogativo e o quanto as desconfianças do jagunço Riobaldo da obra “Grande Sertão: veredas” povoaram nossos pensamentos, enquanto desenvolvíamos este estudo. Frase síntese da dupla condição humana de limite e possibilidade nos pareceu reflexão adequada na representação de uma espécie de inquietação acalentadora que carregamos conosco: “Eu quase que nada não sei, mas desconfio de muita coisa”.

Articular a frase da obra de Guimarães com o pensamento de Florestan, que citamos na epígrafe da introdução, a pretexto de anteciparmos o limite do alcance do esforço interpretativo e explicativo do mundo, que faríamos na perspectiva da sua transformação, parece nos proporcionar a quietude que carecemos quando, concluída a jornada, concluímos também, pelo acerto da avaliação que antecipamos, a respeito da acanhada capacidade do nosso próprio esforço.

Como se sabe, no último parágrafo de “Grande Sertão”, Guimarães Rosa insinua a condição humana como “travessia” e, foi essa significação de travessia, rica de promessas, que motivou boa parte do nosso empenho neste estudo, quando buscamos apontar as condições capazes de materializar o Decreto n.5154/04 como caminho que sedimentado pelo ensino integrado, pode representar a travessia para a politecnia, que não queremos perder como horizonte.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. Campinas: Veras, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

\_\_\_\_\_. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz.F. ; PARO, Vitor. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.144, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de out. 1982.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de abr. 1997 a.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 646/97, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da lei Federal n. 9.394/96 e no Decreto n. 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de mai, 1997 b.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de jul. 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de dez. 1999.

\_\_\_\_\_. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**, Brasília, DF, 2000 a, 109p.

\_\_\_\_\_. MEC. **Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília, DF, 2000 b, 127p.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.



BRASIL. **Parecer 39, de 8 de dezembro de 2004.** Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio. Brasília, DF, 2004 b.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 1, de 3 de fevereiro de 2005. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais pelo Conselho nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do decreto 5.154/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008. Institui a Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de dez. 2008.

BÓBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade** : para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Teoria geral da política** : a filosofia política e a lição dos clássicos. Rio de Janeiro, Editora Elsevier, 2000.

CARDOSO, Miriam L. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Niterói, RJ: EdUFF, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, Wilson C. R. **Escola, conhecimento e cidadania** : uma alternativa ao modelo neoliberal. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

FÁVERO, Osmar ; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1968.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1975.

FIORI, José Luís. **Desenvolvimento e política externa**. Jornal Valor econômico. 26 de abril de 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175 – 192, set. / dez. 1985.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomáz Tadeu. **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Reformas Educativas e o retrocesso democrático no Brasil durante os anos 90. In: LINHARES, Célia. (Org.). Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. ( Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. ; NEVES, L. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: NEVES, Lúcia; PRONKO, Marcela. **O Mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

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

\_\_\_\_\_. Projetos Integrados UFF – UERJ – EPSJV – Fiocruz, Rio de Janeiro: julho 2010.

\_\_\_\_\_; GAMA, Zacarias; DA MOTTA, Vânia et. al. **A História em Movimento**: terceiro balanço das atividades das afiliadas à CNTE (ago./dez. 2010). Brasília, DF: CNTE, 2011. (Documento para discussão).

FURTADO, Celso. **Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

\_\_\_\_\_. **Análise do “Modelo” brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **O capitalismo global**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Cerro Del Água: Siglo XXI, 1994.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v.1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere, v. 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HOBBSAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, R. (Org.). **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.255-270.

\_\_\_\_\_. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IGNÁCIO, Paulo. C. S. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politécnia?** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia; BRASIL, Isabel ; MOROSINI, Márcia. V. (Org.). **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

KONDER, Leandro. **A derrota da dialética: a recepção das idéias de Marx no Brasil até o começo dos anos trinta**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

KUENZER, Acácia. Z. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: **Brasil: politécnia no ensino médio**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: Machado, Lucília. et al. **Trabalho e educação**. Campinas: Papyrus, 1992.

MALHÃO, André. **Teoria e prática na construção do curso técnico de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. FIOCRUZ, 1990. (Mimeo).

MANCEBO, Deise. **Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais**. In: JACÓ-VILELA, A. M.; MANCEBO, D. (Org.). **Psicologia Social: abordagens sócio: históricas e desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MANCEBO, Deise. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, A. M. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MIRANDA, Celso. Menos Competição. **Revista Superinteressante**, São Paulo, ed. 190, n. 114, jul. 2003.

MOTTA, Vânia. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v.6, n.3, p.549-571, nov. 2008 / fev. 2009.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: Simpósio Brasileiro de política e administração da Educação, 23. Porto Alegre, 2007. **Anais do...** Porto Alegre: UFRGS, 2007 b.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Para além da formação politécnica**. (Conferência realizada no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, Universidade Federal de Fortaleza, CE, 07-09 set. 2006).

\_\_\_\_\_. **Ensino médio**: em busca do princípio pedagógico. (Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, UNINOVE, SP, 27 ago. 2009).

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica da razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PARO, Vitor H. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PAULANI, Leda. O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.; NEVES, L. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego, v 1**. São Paulo: Ática, 1982.

PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense. 1987.

QUINTANA, Mário. Das Utopias. In: QUINTANA, M. **Espelho mágico**. Porto Alegre: Globo, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Esconderijos do tempo**. Porto Alegre: Globo, 2005b.

RAMOS, Marise. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Marcos conceituais do ensino médio integrado**. Contribuição à reunião com as Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação. Brasília: 2008.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SADER, Emir e GARCIA, Marco A. (Org.). **Brasil, entre o passado e o futuro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Boitempo, 2010.

SANTOS, Milton. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1999. Caderno Mais.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo: a questão da politecnia e a formação do homem completo**. Palestra realizada na 41ª Reunião Anual da SBPC em 13 de julho, 1989.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde** Rio de Janeiro, Fiocruz, n. 1, p. 131-52, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação. Fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34. jan./ abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Folha de São Paulo**, São Paulo, jul. 2008.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

SEVERINO, Antônio. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In LIMA, J. ; NEVES, L. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

SHIROMA, Eneida. O., MORAES, Maria.C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

## ANEXO A

Entrevista com Marise Ramos, realizada no PPFH/UERJ em 13.12.2010.

Foram apresentadas as seguintes questões:

1) No livro “Ensino Médio Integrado” a senhora e os co-autores da obra, argumentam que durante a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepção, Experiências, Problemas e Propostas” de 2003, o “processo manteve-se polêmico” e que controvérsias cercaram “a revogação do Decreto 2208/97 e a publicação do Decreto 5154/04”. No seu entendimento, seria razoável então, supor que a decisão do MEC, de separar as secretarias de educação média e de educação profissional técnica, na mesma época em que publicava o Decreto 5154/04, pode também expressar o reflexo de algumas das tensões da época? Não lhe parece controversa a decisão da separação das secretarias naquelas circunstâncias?

2) Dentro de sua vivência e de sua participação ativa no debate político e acadêmico dentro da rede das instituições técnicas federais, a senhora diria em que medida a separação das secretarias e o processo de ifetização estão vinculados a uma tradição corporativa da rede?

3) Em consonância com as disposições do Decreto 2208/97 seguiram-se diretrizes curriculares para a implantação da reforma educacional baseada na chamada “pedagogia das competências”, que sustentadas num aporte teórico-metodológico e epistemológico exaustivamente inculcado junto ao corpo docente das escolas, produziram resultados consideráveis sob aquela perspectiva. Considerando o exposto, no seu entendimento, não parece que agora, finalmente, confirmando-se a publicação das novas Diretrizes Curriculares, o governo toma uma medida mais objetiva e necessária à sustentação da integração curricular, até então, apenas facultada pelo Decreto .5154/04?

4) Partindo de sua dupla inserção política ( no seu início como gestora) e acadêmica no processo de construção da proposta do ensino médio integrado, a senhora apontaria quais determinações principais levaram à proposta repensada do CNE, sobre as novas diretrizes para a educação profissional técnica?

5) Tendo como referência a idéia de que não se consolidam políticas educacionais sem a participação crítica reflexiva dos professores nas escolas, qual a sua avaliação sobre a importância da elaboração de novas diretrizes curriculares em sustentação a integração curricular possibilitada pelo Decreto 5154/04, sob a perspectiva de que as diretrizes e suas fundamentações teórico-metodológicas e epistemológicas podem suscitar discussões docentes sobre o tema, nas unidades escolares?

Análises de Marise Ramos sobre as questões apresentadas.

Como é que eu começaria a pensar sobre isso. Retomando as principais tensões. Que grupos nós tínhamos? Podemos fazer uma primeira divisão: Um grupo conservador que queria a manutenção do decreto 2208/97 e um grupo crítico que lutou pela revogação do decreto 2208/97.

O primeiro grupo conservador, era representado basicamente por 2 ou 3 segmentos: o “sistema s”, o conselho nacional de secretários estaduais de educação (Consed), a rede federal, ou alguns segmentos da rede federal (não podemos dizer que eram contrários mas produziam algumas tensões), o segmento privado estrito senso (das escolas privadas), embora apareçam menos como representantes, mas também se faziam presentes em alguns encontros. Os Grupos capazes de influenciar mais diretamente a discussão eram o “sistema s” e o Consed.

Estou designando o primeiro grupo conservador porque era contrário à revogação do decreto e tinha razões específicas para isso.

O “sistema s” por não ter a educação básica, o ensino médio regular como tradição e o decreto 2208/97 nesses termos, corroborava a forma como eles trabalhavam historicamente, não colocava para eles o que decreto 5154/04 poderia fazer: a obrigação de atuar com a educação básica também. O decreto 2208/97 era compatível com a lógica de oferta de cursos do sistema s. O decreto 2208/97 legitimava a lógica do “sistema s”. A revogação do decreto 2208/97 e se fosse seguida da questão da integração, além de tirar a legitimidade, poderia colocar a obrigação de atuar na educação básica e no ensino médio. Tanto que a defesa do articulado, para eles admitirem que a educação básica é importante mas, que seja feita por outras redes. Ou

se eles vierem a fazer como fazem agora, mediante projetos do Sesc, como escolas de referência, mas não seria uma única formação.

O Consed pela resistência ao ensino médio integrado. A própria oferta do ensino médio para as redes estaduais era uma dificuldade. O ensino médio não era obrigatório e não ter recursos constitucionais vinculados, os secretários argumentavam que não tendo recursos constitucionais vinculados e, por isso eles não concordavam com a obrigatoriedade, não tinham como sustentar a demanda do ensino médio. Não concordavam com a questão da obrigatoriedade, que era uma bandeira que tínhamos também na nossa gestão, mas a educação profissional na rede estadual se constituía num peso.

O decreto 2208/97 associado ao Programa de melhoria e expansão do ensino médio (Promed ) e, foi o convênio com o BID que injetou recursos na secretaria, teve como um dos propósitos o reordenamento da rede, fazendo as secretarias estaduais assumirem predominantemente o ensino médio regular não profissionalizante. A educação profissional, se mantida na esfera pública, sob a égide da secretaria de ciência e tecnologia e não da educação, dando também neste caso, a própria estrutura governamental a possibilidade de negociar os cursos e buscar sustentabilidade financeira por outros moldes que não fossem por recursos públicos. Ou ainda colocá-los na esfera privada. O Paraná foi exemplo disso, privatizando intensamente o que era antes da esfera do estado.

Os secretários, também eram contrários a revogação e essa sempre vinculada a possibilidade da reintegração porque não tinham como sustentar, sem recursos vinculados, o ensino médio puro que já era obrigação e ainda mais com a educação profissional. Eles não queriam que os estados voltassem a ter tal obrigação.

Finalmente, a rede federal representa espaço mais controverso em comparação com a rede estadual. A dissonância era localizada dentro do Consed, apenas os estados do Paraná, de Santa Catarina e do Espírito Santo destoavam, sendo favoráveis ao ensino médio integrado e defendiam a revogação do decreto 2208/97. O Consed, grosso modo, formava um bloco mais articulado.

A rede federal como foi dito, era muito mais controverso. Mas, de certa maneira, a Acácia analisa isso muito bem, o decreto 2208/97 permitiu que as escolas federais funcionassem mais como um certo balcão de oferta de cursos, com as empresas, buscando recursos de outra maneira e articulada à demanda, a iniciativa de transformação de instituições em ensino superior também a separação do ensino médio



da educação profissional tanto dava mais liberdade para fazer educação profissional técnica de forma diversa, com parcerias com as empresas que aconteciam muito, só sob demanda, sem estrutura sólida. Havia uma certa acomodação à lógica concomitante ou subsequente. Finalmente o fato de desobrigá-los, em certa medida, de um compromisso com o ensino médio, com o ensino médio integrado profissionalizante e tudo que isso implica em termos de concepção de aparato de docentes e técnicos para poder atuar no ensino superior.

Assim, o campo conservador se colocava contra. O setor privado é auto-explicativo. O decreto 2208/97 permitiu a privatização da educação profissional ao desvincular da educação básica. Cada um desses segmentos com motivos que depois convergiam numa posição conservadora.

Do lado crítico, havia uma posição comum em relação à revogação do decreto 2208/97, mas havia dissenso sobre a forma, o instrumento, sobre a pertinência ou não de outro instrumento. Um segmento entendia que já havia garantias de integração na Lei, especialmente no artigo 32, ou 36, acho. A LDB já garante. O estado do Paraná considerou que já havia respaldo legal para a integração, a despeito da não revogação do decreto 2208/97. Esse era nosso posicionamento antes do governo Lula. Era só revogar. Não tinha que trazer outro decreto. Mas havia grupos ou pessoas que consideravam a necessidade de outro instrumento sim. O entendimento era de que foi a omissão da LDB que permitiu a vigência do decreto 2208/97. Sem outro instrumento poderia haver uma regressão. Tratava-se de fazer política via afirmação.

Também havia discordâncias sobre a utilização de projeto de lei ou de outro decreto. Por dentro do ministério, entendíamos as dificuldades do projeto de lei face às forças conservadoras, hegemônicas no Congresso. O processo demoraria muito, e surgiria uma lacuna.

O decreto 5154/04 saiu como uma composição, foi resultado de negociação, atendendo os conservadores com o concomitante e subsequente e aos críticos com a integração. Mas era melhor isso no momento e a disputa fosse feita depois, através da ação política ministerial, da articulação com a sociedade civil, etc.

O que as tensões tem haver com a separação das secretarias? Sobre isso, acho que você deveria ouvir outras opiniões ou deixar em aberto na tese. Alguma vinculação houve, mas houve outros determinantes. Em que medida a separação das secretarias poderia ser conveniente e a que grupos?

Sem dúvida, ao Consed. Ao levar o ensino médio para a educação básica, levaria a caracterizá-lo, efetivamente, na forma como a LDB o constituiu, como etapa da educação básica, nada tendo haver com a educação profissional. Do ponto de vista conceitual, a secretaria de educação tem que atuar no ensino médio e não ensino médio integrado com educação profissional. É como se a organização adquirisse uma certa coerência com o que a lei dispunha e com o que os secretários queriam. A pureza do ensino médio não profissionalizante. O ensino médio passa a ser política de educação básica e não de educação profissional. Isso lhes dava um conforto já que o decreto 5154/04 abria possibilidades e, assim, não determinava. Então pode, não é? Faz quem quer. Enquanto o ensino médio continuasse com a secretaria de educação tecnológica haveria uma perspectiva indutora para que os estados também fizessem educação profissional. Se vai para a secretaria de educação básica, fica perfeito, há uma acomodação. Isso sim, para o Consed era conveniente.

Para os Cefets, para a rede federal, em certa medida, também poderia ser porque configuraria dentro do ministério, uma política e uma instância, efetivamente básica, profissional e tecnológica tendo a rede federal como um foco privilegiado. É como se você desse uma caracterização mais clara para a política de educação profissional tecnológica. E, com isso, livrar-se do peso do ensino médio para a rede. Bom, então a prioridade é educação profissional e tecnológica que vem a ser os cursos técnicos ou de formação inicial e depois ensino superior tecnológico. Para o segmento dos IFETS, acho que também dava um certo conforto o ensino médio sair da Semtec.

Para o “sistema s” não fazia diferença. Ele nunca precisou da Semtec. Tanto que na lei da cefetização de 1994, que transformou as escolas técnicas em Cefets, as primeiras versões dessa lei instituía o sistema nacional de educação tecnológica. A lei não passou com esse dispositivo porque o “sistema s” conseguiu retirar. O “sistema s” não queria um sistema nacional de educação tecnológica profissional porque isso faria com que eles ficassem abrigados e regulados por uma política nacional. Eles sempre preferiram ficar a parte da política e da regulação nacional. O mesmo eu diria em relação ao setor privado estrito senso, os que vendem cursos. Aí também faria pouca diferença. Pode se dizer que a posição do Consed e da rede federal de manter o decreto 2208/97 induziu ou ajudou o movimento de retirar o ensino médio da Setec e colocar na educação básica.

Há outras determinações que também interferiram e têm a ver com a ida do Tarso e seus interlocutores para o Ministério da Educação porque ao acompanhar o

debate de Porto Alegre, do Rio Grande do Sul, há um histórico de atuação na educação muito grande a partir do seu sindicato e uma visão sempre muito avançada. A gente vai ver, por exemplo, a questão dos ciclos, e agora o “Zé” Clóvis que retorna como secretário estadual de educação.

O Rio Grande do Sul tem uma presença forte no pensar a política de educação nacional, e o pensamento orientador e a questão do ensino médio como educação básica e como etapa da educação básica estava fortemente presente no pensamento educacional dos educadores do Rio Grande do Sul, não que não se considerasse que a educação profissional não deveria ser pública, muito pelo contrário. Mas, que seria uma política específica sim. Tanto que no Rio Grande do Sul tinha e agora vai ter novamente, a SUEP, a superintendência da educação profissional ligada à secretaria de educação, mas com estrutura própria. Então, ideologicamente, uma coisa que faz sentido. Aí a contradição. Não é ideologicamente, conceitualmente, há uma compreensão, dentro dos educadores em geral e a relação que estou fazendo com o Rio Grande do Sul é em razão da ida do Tarso para o Ministério.

Há uma forma de compreender e, isso está na Lei também, não é? Por que a gente considerou isso como conquista. Ao compreender o ensino médio como uma etapa da educação básica, considerar que a política deve se dar nesse sentido, política do ensino médio como educação básica. Além da compreensão da escola unitária e do ensino médio desinteressado que estão no pensamento de Gramsci. Embora Gramsci não falasse da profissionalização, para ele seria a etapa que corresponderia mais ao ensino médio dado a correlação à faixa etária. Tanto que ele dizia uma educação desinteressada que levaria os sujeitos a uma maturidade cultural e intelectual a partir da qual poderiam fazer as escolhas técnico profissionais. Há então da parte desses educadores a concepção do ensino médio como educação básica e a questão da profissionalização tratada de outra forma. Isso pelo lado do bem. A questão da profissionalização e, com isso nós concordamos, não seria prioridade dada sua especificidade, dado o fundamento da escola unitária. E esse pensamento estava no Rio Grande do Sul, eu acho, posso colocar mais como opinião, mas é também, um pouco, análise dos fatos, mas eu não tenho outros elementos para confirmar que a ida do Tarso e seus interlocutores para o Ministério da Educação carrega essa concepção. Com isso, eu quis dizer que tem a questão das tensões e implicações, da conveniência e jogo político, influências, mas tem também, elementos conceituais embasando isso.

Dois outros dados que tem haver com a minha saída e tem haver com a forma como fica o ensino médio. Em relação a minha saída, até onde me contaram, os segmentos que trabalharam a minha saída foram justamente o Consed e a rede federal. Por ser a expressão da defesa de uma posição, com carta branca do Ibanez, que se contrapunha a posição do Consed e da rede federal. Realmente eu é que coordenava as reuniões. Nesse contexto é que se dá a minha saída. Minha saída se foi, de fato, solicitada por esses segmentos, converge com as idéias que apresentei antes.

Coloca o ensino médio na educação básica que aí não nos dá trabalho, os secretários de educação vão ter só o ensino médio como preocupação e os Cefets vão fazer outra coisa que não o ensino médio integrado.

E também, um outro dado é quem assume o ensino médio, que foi Lucia Lodge que na época era coordenadora dentre da secretaria de educação básica com funções mais restritas, mas que de qualquer maneira, a sua trajetória como educadora veio pelo Andes, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Pessoas para as quais a questão da educação profissional tecnológica não estava presente como prioridade para a educação nacional. A minha saída corroborava o “loby” da parte dos segmentos mais conservadores. A assunção da Lucia Lodge pelo ensino médio corroborava uma visão mais conceitual de alguém que construía sua visão sobre a educação básica a partir dos segmentos à esquerda, progressistas, reunidos no Andes, que entendiam o ensino médio como política da educação básica e não tinham a problemática da profissionalização como questão. Essa posição não está em desacordo com a minha, de que o ensino médio é, de fato, educação básica. Apenas entendo a necessidade da profissionalização como atendimento de uma necessidade específica e como travessia.

Então esse é o conjunto de determinações que produzem a separação das secretarias, o que parece uma certa incongruência, que é menos incongruência e mais o resultado de como essa correlação de forças se deu e o significado do decreto 5154/04, que é mais permissivo do que determinante. Comprova que foi no campo da política que a questão se deu, só que com um resultado oposto ao que a gente colocava.

Ao colocar no ensino médio alguém que não tinha nenhuma história com a educação profissional e tecnológica, nenhuma relação com a rede federal, isso fez com que o jogo ficasse mais favorável aos segmentos conservadores porque a política de integração não se constituía como política efetiva a partir do Ministério.

Essa análise que eu fiz, ajuda a entender a liberdade que o CNE teve em regulamentar, na forma da resolução de 2005, quando o ensino médio sai, onde é que está o ensino médio integrado? A Lucia assume. Então é ensino médio integrado da minha parte, tanto que a gente vai lá e conversa com ela, faz umas exposições. A Setec por sua vez, que ainda é gestão de Ibanez e você não tem pessoas como o Luis Caldas, que é uma pessoa com quem nós dialogamos bastante e a própria Jaqueline que vai para lá mais tarde, ensino médio integrado sai da pauta da Setec, enfraquece muito, não há massa crítica ali. Então o ensino médio integrado meio que desaparece, enfraquece completamente por dentro da Setec e acompanha o ensino médio, em certa medida indo para a Secretaria de Educação Básica (SEB) só que com o pensamento, com pessoas que não tem história, que estavam discutindo ensino integrado naquela hora, naquele contexto, inclusive mesmo os debates anteriores, não acompanharam. Porque era um debate dentro do MEC, mas era um debate da Setec, não era um debate da SEB. .

Isso produz um vácuo que é ocupado pelo CNE imediatamente, quando o Cordão faz a adaptação das diretrizes, só fazendo um pequeno ajuste, mantendo toda concepção que é o que a gente aborda, naquele artigo nosso, do percurso controvertido. E aquele artigo a gente escreve justamente no momento que a coisa fica completamente no ar.

Da parte da SEB, a Lucia se recusa, em certa medida, a incorporar o nosso debate, tanto que faz um outro livro, não incorpora o nosso. O livro que é distribuído para a rede não era o nosso, era outro, tanto que as meninas mostraram no seminário agora, muito bonitinhas, alunas da Maria analisaram o livro e mostraram como tem visões diferenciadas ali dentro e nós não fomos chamados a colaborar. Tinha o nosso livro e tinha o livro da Lúcia.

E tem sim, um movimento indutor dos estados, porque tem numa caracterização importante, porque meio que as funções se dividiram da seguinte forma: Setec ficava com a rede federal e SEB com as redes estaduais. Antes, quando eu estava lá e, mesmo antes de mim, no governo Fernando Henrique, com formas diferentes, a Setec ficava com os sistemas estaduais e com a rede federal. É bem verdade que, cuidou como? Separando um foco de política para o ensino médio e um foco para a educação profissional. Quando separou, a Setec cuida da rede federal e a SEB cuida das redes estaduais.

Aí a Lúcia conduziu um processo indutor que foi importante para a coisa não morrer de vez, mas insuficiente por tudo, não por culpa ou incapacidade, mas pelo

contexto. Fez um processo indutor realizando seminários pela maioria dos estados para discutir o ensino médio integrado. Nesses seminários, muitos de nós fomos, eu fui, Dante foi, não lembro se Gaudêncio foi, a Maria deve ter ido. Isso foi o máximo que ela fez. Não no sentido de pouco, mas considerando o que poderia ser feito no contexto. Foi importante para não deixar morrer, mas não assumiu a regulação, não tinha concepção, não tinha conteúdo, para dizer: agora a proposta do MEC para as diretrizes é essa e, só acionar o CNE pela função colegiada e deliberativa que tem, mas a política parte daqui. Agora vai Conselho, tem que fazer as diretrizes, tem que fazer as audiências, mas está aqui a política, a proposição. Mas como não havia massa crítica para isso, ficou um vazio e o CNE assumiu.

Então as diretrizes não saíram como era esperado e nem poderia se esperar que fosse diferente. Então a Setec foi para onde? Foi para as escolas de fábrica. Foi para a rede. Surge aqui a questão dos IFETs. Com esse vazio, com essa lacuna, os estados então, sim, simultaneamente a isso e a entrada do Tarso de novo. Eu lembro que na época era o Jorge o secretário executivo. Obrigatoriedade que eu estava discutindo lá na Casa Civil já, com o decreto, isso não aparece em lugar nenhum, se você colocar na sua tese é um serviço que você presta à história, eu tenho que passar um material para você. Eu estava na casa Civil negociando o decreto. É sempre ruim falar o decreto, mas aonde nós estávamos podendo fazer política? A gente estava discutindo na casa civil o decreto de obrigatoriedade do ensino médio, que saiu agora com essa PEC 50, só que de obrigatoriedade até 17 anos. Nós estávamos discutindo a obrigatoriedade do ensino médio como a regulamentação do dispositivo constitucional e da própria LDB que é a progressiva extensão da obrigatoriedade ao ensino médio. Isso está na Constituição e está na LDB. Nós trabalhamos o decreto que visava regulamentar aquilo para fazer a obrigatoriedade do ensino médio. Coisa que fez também o Consed querer o meu pescoço.

Com a gestão Tarso, tira a obrigatoriedade e vamos fazer primeiro o FUNDEB, o que tem lógica: os secretários argumentavam que só podiam pensar na obrigatoriedade do ensino médio quando se tivesse um dispositivo de vinculação de recursos.

Então a prioridade, a escolha da gestão ministerial naquela época foi: vamos investir na formulação do FUNDEB. Tira esse decreto da obrigatoriedade, vai primeiro para a questão do financiamento e agora retomou, que de certa forma é insuficiente, com a obrigatoriedade agora.

Do ponto de vista da rede federal, o debate se voltou para a transformação dos Cefets em universidades tecnológicas. Isso é uma coisa muito mais recente. Não se discute ensino médio integrado. As instituições que quiseram reintegrar e esse reintegrar, é significativo porque significa fazer o que fazia antes. Não havia concepção, não era a integração como nós debatemos. As instituições que quiseram só deram uma ajitada, arrumando o currículo, sobrepondo, transformando numa matrícula, juntando tudo.

Agora o debate estratégico para a rede passou a ser a transformação das universidades tecnológicas, que depois foi resolvido na forma da ifetização que você já sabe que, na verdade, foi um arranjo para atender a reivindicação pelo acesso, pela extensão da institucionalidade de ensino superior com uma forma mais racional, que foi a forma que o Haddad achou, para atender todo mundo, sem aumentar custos e assim por diante.

De fato, o que estou falando, vai de encontro ao que você trata no item três. Separar, levar o ensino médio para a secretaria de educação básica também deixou o espaço livre para a rede federal fazer o debate que para eles era mais estratégico que a questão do ensino integrado, que era a transformação em universidade tecnológica e depois, a ifetização.

A questão quatro, acho que também, já falei um pouco. No governo Fernando Henrique, com a pedagogia das competências, houve um processo de formação, de difusão de uma ideologia, de concepção, com material e, no caso do ensino integrado, não houve. E os arranjos institucionais e políticos foram tanto determinantes como resultado dessa omissão. Foi uma lacuna e uma omissão e a reforma ministerial foi fundamental. Não quero colocar um peso na minha saída, mas aquela reforma ministerial foi uma desestruturação. O momento foi de tirar o ensino integrado da pauta prioritária e colocar outras questões. Que outras? Para a rede federal a ifetização e para as redes estaduais o FUNDEB e a formulação de uma política de ensino médio mais puro.

Então a questão do ensino integrado não era prioritária. Todos deitaram em berço esplêndido. O “sistema s” satisfeito, a rede federal satisfeita, Consed satisfeito, só os idiotas do lado de cá, ficam insistindo com idéias que não tinham apelo nas estruturas mais significativas. Aí você não tem política, não tem indução, não tem formação.

A questão é retomada quando o Eliezer assume. O Eliezer e a Jaqueline. É retomada inclusive a partir daquele texto nosso que eles vieram aqui discutir aquele

texto do percurso controvertido do governo Lula. Eles se colocaram assim: olha, então a questão do ensino médio integrado é importante, é relevante? Então vamos retomar. Eles assumem. Recompuseram a secretaria, o Luis Caldas assume junto, antes, depois, não sei e mais tarde tem o “Brasil profissionalizado”. Resolve o problema dos Cefets com a ifetização. Maravilha, não é? Atende ao que precisa, mas impõe uma certa quantidade de matrícula do ensino médio integrado. Melhor isso do que nada.

Para a rede estadual faz o “Brasil profissionalizado”, induzindo com recursos o ensino médio integrado. Então você tem na gestão Eliezer, uma certa inflexão no sentido de retomar uma política voltada para o ensino médio integrado carente ainda de estofo conceitual. De tal maneira, que o que a gente tem visto, é muito mais o ensino médio integrado como ensino médio profissionalizante do que como concepção de ensino médio integrado, na forma como a gente vem formulando.

Então você tem uma retomada da política em termos muito mais operacionais e muito vinculada à necessidade de formação de mão de obra na relação com a questão do desenvolvimento que no segundo mandato do governo Lula aparece. Isso faz a retomada da agenda do ensino médio integrado, mas não como ensino médio integrado e sim como ensino profissionalizante.

Bom, aí então, inclusive eu trato no texto que terminei, eu questiono em que medida essas políticas tendem a dar efetividade a oportunidade gerada pelo decreto 5154/04 ou elas simplesmente são resposta a uma tendência de desenvolvimento e retoma em certa medida a lógica economicista na relação trabalho-educação.

Agora o contexto: Quais as determinações principais levaram à proposta repensada do CNE agora, sobre as novas diretrizes? Ora, quando o gato sai de casa o rato faz a festa, não é isso? Na verdade, o governo nos estertores, o governo terminando, sem saber sobre a continuidade, sem saber o que ia dar. Continua a lacuna. Nós temos um documento muito bem elaborado, modéstia à parte. Foi Dante, Sandra Garcia e eu que fizemos, como um documento básico para a educação profissional integrada ao ensino médio que seria um documento básico para o “Brasil profissionalizado”. Documento de política, de concepção do ensino médio integrado. Ninguém está discutindo concepção. O Brasil profissionalizado está indo a rodo, mas só com a parte dos recursos, ninguém está discutindo a lógica e os fundamentos do ensino médio integrado. A rede federal está muito bem obrigado.

Tem um contexto oportuno de profissionalização, inclusive para o “sistema s” turbinar, que o contexto do projeto de desenvolvimento. O Cordão, esperto, inteligente,



como legítimo representante da parte empresarial, antes que perca a oportunidade, se dispõe a revisar as diretrizes, agora fazendo corretamente, entre aspas, a coisa, porque a resolução e o parecer que ele faz em 2005 foi uma adequação. Não foi nada novo. Não é uma regulação em conjunto, orgânica. Mantém as diretrizes do ensino médio, da Guimaraes, mantém a dele próprio, ele faz uma coisa ajustando. Agora ele faz novas diretrizes. Disciplinando a educação profissional em seu conjunto, como um instrumento muito mais robusto do que o que ele fez em 2005.

No contexto em que o CNE está revisando todas as diretrizes, isso deve ter sido encaminhamento deles porque a EJA foi revisada, educação infantil foi revisada, então tem que revisar também o ensino médio, deve ter um pouco haver com os dez anos da LDB com o Plano Nacional de Educação. Então é um contexto que certamente, não é apenas a cabeça de Cordão, porque é um movimento do Conselho de revisar todas as diretrizes, ele continua com a faca e o queijo na mão, porque reiterando o que eu disse, ainda que a partir do segundo mandato do governo Lula, final do primeiro, início do segundo, com a ida do Eliezer, Luis, Jaqueline, ainda que a agenda do ensino médio integrado seja retomada ela o é exclusivamente, na lógica operacional e financeira de dar dinheiro aos estados para fazerem a sua opção. E realizar a ifetização. Mas você não tem conteúdo, não tem concepção, não tem diretrizes no sentido do ensino médio integrado. Ora se essa lacuna persiste e com contexto favorável do Conselho de revisão e hegemonia conservadora representada por vários, inclusive o Cordão. Ora , ele continua com a faca e o queijo na mão, fez a audiência que você viu.

Ainda bem que a sociedade civil não estava totalmente adormecida. E o MEC veio a reboque. Quando a gente faz o movimento da contraposição, teve a presença do MEC indireta através de alguns diretores de ensino, reitores, que reunidos nos fóruns, pressionaram a SETEC no sentido de fazer a contraposição. E a sociedade civil junto. A Setec foi a reboque, positivamente. É um elogio e uma crítica, simultaneamente. Cordão pôde fazer o que fez com a contínua omissão do MEC. Quando houve o movimento de contraposição o MEC veio junto. Só a correlação de forças que a gente não sabe. Alguns setores se movimentam. A gente mesmo, a ANPED, colegas como Dante, Gabriel, os diretores de ensino, aproveitam a oportunidade e fazem aquele CT da SETEC, mas que é formado basicamente por pessoas nossas, que fazem aquela contraposição brilhante num documento muito bem estruturado e que tem a contribuição de nós todos, modéstia à parte, que em certa medida tensionou porque a versão que nós recebemos agora da resolução, que foi debatida na reunião desta semana,

mas que vai ser votada só no ano que vem, o olhar que eu tive, comentei com Gaudêncio e Maria, não tem nada horroroso. Tem muito da nossa incorporação, tem alguns vícios típicos do Cordão, que é a insistência do articulado, em fim, mas é assimilável. Em relação à resolução anterior, nossa! Mudou da água para o vinho.

A gente não sabe o que virá com o parecer. A resolução você pode copiar, é uma coisa mais fria, mais objetiva. O parecer é argumentativo. O que é que o Cordão vai fazer eu não sei. Mas tem uma indicação. A gente pode não ter ganho tudo, mas demos passos importantes. Conseguimos recuar um processo neoconservador drástico que haveria com essas diretrizes do Cordão.

Do lado do ensino médio, eu também tive notícias com a reunião de São Paulo, eu recebi um documento, o relator das diretrizes do ensino médio também está incorporando quase tudo que a gente produziu. De modo que apareciam frases inteiras minhas que aparecem inclusive como autoria de outro. Sobre isso ainda vou ver o que fazer. Não sei se faço algumas observações. Eu estava pensando em pedir para citar.

Então, são avanços. O que nós não conseguimos foi uma elaboração unificada. Mas a nossa avaliação é que nós não tínhamos clima político para isso. Mas pelo menos conseguimos avançar na concepção do ensino médio, na concepção da educação profissional, com pressupostos equivalentes, coerentes entre si e contemplando tanto nas diretrizes da educação profissional como do ensino médio, o ensino médio integrado. Então isso já é um avanço.

Sobre a última questão que você apresentou, a formulação que a gente tem apresentado como contraposição e o contexto político eu também já te dei, não é que o MEC tenha assumido, que o MEC tenha feito. Não é. Aonde é que está a sociedade? Quando alguns intelectuais orgânicos que não estão lá representando a sua cabeça. Então é a ANPED, é o MST, é a CUT e assim por diante, que se dispõe a fazer um documento como foi a contraposição às diretrizes da educação profissional.

E no caso do ensino médio ainda que tenha sido um grupo ainda mais restrito. Que se reuniu aqui mesmo. Mas, também que tem uma legitimidade maior que a sua própria cabeça. Se a sociedade se articular o resultado aparece e a mesma coisa em relação às instituições.

A gente debatia, e aqui, a sua tese é muito importante nesse sentido. OK, mas para além da gente avançar na regulação, como fazer para chegar às escolas. E as estratégias como a do Paraná, e talvez na entrevista com a Sandra não sei se você fez isso, dá indicações como um órgão do governo se dispõe efetivamente a fazer formação,

a contratar professores, a fazer concursos públicos, a priorizar em termos de financiamento, você tem uma diferença. Aquilo que estou aconteceu no Paraná pode recuar, mas não recua por completo, porque você tem compromisso.

Agora a SETEC vai fazer um curso de gestão, eles me chamaram para fazer dois materiais didáticos, vai fazer um curso para gestores estaduais sobre o ensino médio integrado. O Cefet do Espírito Santo, você esteve lá não foi? Não sei qual foi a sua impressão, eu estive lá para fazer encerramento de especialização de ensino médio integrado voltado para o sistema estadual. Imperfeitas certamente, incompletas certamente, mas são medidas importantes para a difusão de um outro pensamento que não seja esse, como você relata, assim como a pedagogia das competências surtiu efeitos incompletos, imperfeitos, pelo menos na boca, as pessoas falam em competências não é? O outro não.

Então tem um plano estratégico. Um plano de direção. Tem que trabalhar com a idéia de, não é de vanguarda, o pessoal do currículo que vai debater isso. Há visões que consideram que a produção da concepção curricular tem que acontecer nas instituições, pelas próprias instituições e não deve haver regulação nacional. Eu entendo diferente. Eu entendo que quando você disputa hegemonia e a relação Estado-sociedade civil numa compreensão de Estado que é um espaço de condensação de relação de forças entre as classes. É a partir do aparelho do Estado que tem que ter induções. A política de Estado pressupõe uma política de governo, não é? Ela se constituir como Estado em sentido ampliado, quer dizer sociedade civil junto com o Estado estrito senso, dão direção a um determinado tema e com isso estão construindo hegemonia, eu não acho que prescindir da política de governo entende? A disputa ela implica. Se a gente assumiu disputar o Estado em sentido estrito, assumiu disputar o governo com eleições presidenciais, com eleições legislativas e assim por diante, a gente considera que a partir do Estado estrito senso você também dá direção política, obviamente na relação com a sociedade civil que não se constrói hegemonia fora da sociedade civil. Hegemonia pressupõe sociedade civil.

**ANEXO B**

Questionário aplicado aos diretores de ensino das instituições pesquisadas.

Questão 1. Na instituição, nos fóruns de discussões docentes do ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, o tema da concepção educacional politécnica

- A( ) ainda não se constituiu pauta de discussão.
- B( ) raramente se constituiu pauta de discussão.
- C( ) regularmente se constitui pauta de discussão.
- D( ) outra resposta.

Questão 2. Na instituição, fóruns de discussões docentes sobre a articulação do ensino médio com a formação profissional técnica de nível médio

- A( ) acontecem independentes do Decreto 5154/04, todas as vezes em que se trata da natureza da educação profissional técnica de nível médio oferecida pela instituição.
- B( ) aconteceram por ocasião do cumprimento das disposições previstas no Decreto 5154/04, que sinaliza a possibilidade da integração entre outras formas de articulação.
- C( ) ainda não foram realizados com essa pauta específica.
- D( ) outra resposta.

Questão 3. Na instituição, quando foi preciso optar pela integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, em razão das disposições do Decreto 5154/04, os fóruns de discussões docentes voltaram-se

- A( ) exclusivamente para a decisão de reintegrar ou não, numa única matrícula, os currículos do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio,
- B( ) também, para a importância e necessidade do ensino médio ser reintegrado a educação profissional técnica de nível médio.
- C( ) também, para o fato da reintegração ser fundamental para a concepção educacional politécnica.
- D( ) outra resposta.

Questionário aplicado aos professores das instituições pesquisadas.

Questão 1. A respeito da concepção educacional politécnica, você diria que:

- A( ) Seu conhecimento sobre o tema é satisfatório.
- B( ) Tem algum conhecimento sobre o tema.
- C( ) Ainda não teve oportunidade de ler sobre o tema.

Questão 2. A respeito da formação humana omnilateral, você diria que:

- A( ) Seu conhecimento sobre o tema é satisfatório.
- B( ) Tem algum conhecimento sobre o tema.
- C( ) Ainda não teve oportunidade de ler sobre o tema.

Questão 3. A respeito de processos educativos que visem à emancipação humana, você diria que:

- A( ) Seu conhecimento sobre o tema é satisfatório.
- B( ) Tem algum conhecimento sobre o tema.
- C( ) Ainda não teve oportunidade de ler sobre o tema.

Questão 4. Sobre as prescrições do Decreto 5154/04 a respeito da articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, você diria que:

- A( ) Tem conhecimento do disposto no Decreto.
- B( ) Tem algum conhecimento do disposto no Decreto.
- C( ) Ainda não teve oportunidade de tomar conhecimento das prescrições do Decreto.

Questão 5. Assinale seu entendimento a respeito da necessidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio:

- A( ) O campo de conhecimentos do ensino médio é necessário à educação profissional, mesmo quando ele não está voltado para as necessidades específicas dessa educação profissional.
- B( ) O ensino médio deve estar voltado para as necessidades específicas da educação profissional.
- C( ) O ensino médio tem pouco a contribuir para a educação profissional.
- D( ) Outra resposta.

Questão 6. Na instituição, fóruns de discussões docentes sobre a articulação do ensino médio com a formação profissional técnica de nível médio

A( ) acontecem independentes do Decreto 5154/04, todas as vezes em que se trata da natureza da educação profissional técnica de nível médio oferecida pela instituição.

B( ) aconteceram por ocasião do cumprimento das disposições previstas no Decreto 5154/04, que sinaliza a possibilidade da integração entre outras formas de articulação.

C( ) ainda não foram realizados com essa pauta específica.

D( ) outra resposta.

Questão 7. Na instituição, quando foi preciso optar pela integração do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio, em razão das disposições do Decreto 5154/04, os fóruns de discussões docentes voltaram-se

A( ) exclusivamente para a decisão de reintegrar ou não, numa única matrícula, os currículos do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio,

B( ) também, para a importância e necessidade do ensino médio ser reintegrado a educação profissional técnica de nível médio.

C( ) também, para o fato da reintegração ser fundamental para a concepção educacional politécnica.

D( ) outra resposta.

Questão 8. Considerando que as novas tecnologias aplicadas à produção e a mudança acelerada nos processos produtivos, exigem um tipo de trabalhador capaz de resolver problemas inusitados e de se adaptar a diferentes funções, pelo domínio de um conhecimento que vai além do antigo adestramento funcional, você entende que essa situação se constitui numa condição

A( ) que, objetivamente, pode ser favorável à concepção educacional politécnica.

B( ) de trabalho que, como tal, não interfere no processo educacional.

C( ) que implica uma concepção educacional voltada para a formação profissional polivalente.

D( ) outra resposta.