

Ensino médio integrado: contradições do sistema capital e o dilema da formação humana integral

Integrated high school: contradictions of the capital system and the dilemma of integral human education

Adolfo Martins da Silva

*Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (profEPT),
Bacharel em Administração Pública (UFG)*

Alessandro Silva de Oliveira

Doutor em Ciências Ambientais, Mestre em Química do Cerrado, Bacharel (Modalidade Industrial) e Licenciado em Química. É professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis e Orientador nos Programas de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e Mestrado em Educação do IFG

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.17

RESUMO

Este estudo discute a importância do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica enquanto política pública de inclusão social, mediante uma proposta de educação que busca superar o conflito entre formar para o trabalho ou para a cidadania. A fundamentação teórica utiliza as contribuições dos autores Acacia Kuenzer, Antonio Gramsci, Dante Moura, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Mario Manacorda, Maria Ciavatta, Marise Ramos, dentre outros. O estudo busca analisar o Ensino Médio Integrado como uma política pública de educação emancipadora no intuito de oportunizar aos jovens das classes sociais menos privilegiadas o acesso digno ao mundo do trabalho e à construção da sua cidadania. O estudo aponta que Ensino Médio Integrado tem se constituído numa proposta contra-hegemônica de educação e pela defesa da autonomia e da liberdade dos sujeitos da educação, contribuindo para o rompimento com a histórica dualidade que separa a formação de trabalhadores da formação de dirigentes, rumo à travessia para uma formação integral, unitária e para todos.

Palavras-chave: ensino médio integrado. educação profissional. trabalho e cidadania.

ABSTRACT

This study discusses the importance of Integrated High School considering Vocational and Technological Education as a public policy for social inclusion, through an education proposal that seeks to overcome the conflict between educating for work or for citizenship. The theoretical foundation uses the contributions of authors Acacia Kuenzer, Antonio Gramsci, Dante Moura, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Mario Manacorda, Maria Ciavatta, Marise Ramos, among others. The study seeks to analyze the Integrated High School as a public policy for an emancipatory education in order to provide young people from not privileged social classes with worthy access to the world of work and the construction of their citizenship. The study demonstrates that Integrated High School has been constituted in a contrary-hegemonic proposal of education and in defense of the autonomy and freedom of the subjects of education, aiming at a more inclusive formation and with the potential to break with the historical duality that separates the formation of workers of training leaders.

Keywords: integrated high school. professional education. work and citizenship.

INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil nasce apartada da formação geral, em uma dualidade que se tornaria histórica e reprodutora da divisão das classes sociais, disponibilizando a formação geral e superior para as elites dirigentes e o ensino dos ofícios manuais para as classes populares.

As políticas públicas de educação têm sido pautadas, prioritariamente, pela separação entre formação propedêutica e formação profissional. Um exemplo mais recente desse tipo de política dual foi a edição do Decreto 2.208/1997 que, ao instituir o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), separou o ensino médio do ensino técnico, retomando a dualidade.

Em 2004 surgiu a oportunidade de amenizar a histórica dualidade na educação. Trata-se da revogação do decreto 2.208/97 pelo decreto 5.154/04, que regulamentou a Educação Profissional e permitiu o retorno da integração do ensino técnico com o ensino médio.

Assim, os cursos na modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI) voltaram a ser ofertados, principalmente, pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Graças à expansão e interiorização das unidades da RFEPT, propiciada pela Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, ocorreu ampliação substancial da oferta dos cursos na modalidade do EMI. Isto possibilitou que milhões de jovens das classes trabalhadoras pudessem ter acesso a uma educação emancipadora para o trabalho e a cidadania (BRASIL, 2005).

Sobre este contexto, busca-se discutir a importância do Ensino Médio Integrado (EMI) enquanto política pública de inclusão social, mediante uma proposta de educação emancipadora para o mundo do trabalho e para a cidadania, favorecendo, também, à continuidade dos estudos em uma formação superior. Dessa forma, apresenta-se uma discussão acerca do sistema escolar concebido de forma dual, a concepção do EMI como uma modalidade de formação com potencial para romper com a dualidade entre formar para o trabalho ou formar para a cidadania e a importância da expansão e interiorização da RFEPT como uma política articulada à ampliação da oferta do EMI no país.

SOBRE DUALIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015) a formação humana visa ao domínio dos conhecimentos e das práticas sociais para que o sujeito possa, a partir de uma base social, produzir sua existência, realizando suas necessidades. Todavia, essa formação não começa nem se encerra na escola e ocorre em diversos espaços sociais. Por isso, a escola foi “[...] apresentando-se inicialmente como “inessencial”, um luxo e não uma necessidade primária quanto à produção, ela tende a descolar-se, a separar-se da sociedade e a viver na estratosfera de suas tradições fossilizadas.” (MANACORDA, 2007, p. 23).

O fato de a escola ter sido inicialmente um luxo e não uma necessidade decorre de sua concepção marcada por um corte de classe, ou seja, de ter sido concebida para a classe dirigente e não para a sociedade como um todo KUENZER (2010). Isto porque a invenção da escola não decorreu de uma necessidade da vida produtiva, mas para o deleite da classe privilegiada que não tinha a necessidade de trabalhar para garantir o próprio sustento. Porquanto, para a classe trabalhadora restava apenas o aprendizado dos ofícios, que ocorria nos próprios ambientes de trabalho.

Nesse sentido, Manacorda (2007) explica que a escola,

Nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos escola e que – como veremos – apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início da revolução industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa para toda a sociedade (MANACORDA, 2007, p. 119).

Contudo, no atual momento do capitalismo e de suas forças produtivas, baseadas na ciência e na tecnologia, a escola se torna essencial à formação sistematizada indispensável para a sociabilidade humana, especialmente no que se refere à educação básica.

Porém, embora se verifique, desde o advento da revolução industrial, uma crescente necessidade de generalização da escola para toda a sociedade, o que se observa é uma exacerbação do seu caráter classista. Sendo que, essa divisão não ocorre por uma questão técnica, mas devido à necessidade de valorização do capital, em razão do caráter privado dos meios de produção. Assim, “[...] a divisão entre teoria e prática expressa a divisão entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital” (KUENZER, 2010, p. 862).

Kuenzer (2016), a partir das elaborações de Gramsci destaca que “a pedagogia vem da fábrica e toda relação hegemônica é uma relação pedagógica”, demonstra que tanto na vigência do fordismo¹ e agora no toyotismo², o modo de produção busca imprimir uma pedagogia que atenda ao seu interesse imediato de produzir mais valia. Por isso, o modo de produção vigente projeta um disciplinamento que extrapola o ambiente de trabalho e se reflete no sistema de ensino para formar a força de trabalho, sempre restrita às competências necessárias demandada pelo sistema produtivo. Porquanto, “É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 1978, *apud* KUENZER, 2016, p. 40)

A partir dessa discussão, é possível inferir que a concepção hegemônica de trabalho influenciou fortemente o sistema pedagógico brasileiro, produzindo um sistema educacional marcado pela dualidade. Um sistema político que divide educação profissional e educação geral.

Desse modo, a educação profissional no Brasil nasce apartada da formação geral, numa dualidade que se tornaria histórica e reprodutora da divisão das classes sociais, disponibilizando a formação geral e superior para as elites dirigentes e o ensino dos ofícios manuais para as classes populares. Assim, até o final do século XX as políticas públicas de educação foram pautadas, prioritariamente, pela separação entre formação propedêutica e formação profissional (MANFREDI, 2002).

Trata-se de uma estratégia da produção capitalista, na qual a divisão social e técnica do trabalho demandam um sistema de educação que separa trabalho manual e intelectual, simples e complexo; cultura geral e cultura técnica, classes dirigentes e subalternas. Consequentemente, uma minoria de jovens das classes dirigentes dispõe de tempo para formação e escolha cuidadosa do seu caminho profissional, enquanto a maioria imensa da classe trabalhadora, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce, quer pela prática, quer em cursos técnicos aligeirados.

Ao discutir a dualidade do sistema educacional, Kunzer e Grabowski (2016) explicam que na vigência do fordismo-taylorismo era assumida. Porém, essa mesma dualidade é negada pelo regime de acumulação flexível (Toyotismo). Isto porque, esta nova base de produção, em razão de utilizar novas tecnologias nos processos de produção, demanda uma maior formação

1 O fordismo se refere ao sistema de produção industrial em massa, criado por Henry Ford em 1913, caracterizado principalmente pela linha de montagem em movimento contínuo, no qual o produto industrial se move até o operário para que este execute uma única tarefa. “De uma maneira geral, dado ao alto grau de especialização e simplificação dos postos de trabalho, a qualificação profissional dos operários montadores reduziu-se a alguns minutos de treinamento na linha de montagem” (RODRIGUES, 1998, p. 51). Desse modo, para esse regime de produção, não era interessante um trabalhador instruído, mas sim, um trabalhador adestrado e disciplinado.

2 Diferentemente do fordismo, o Toyotismo ou regime flexível não busca uma escala de produção em massa, mas uma produção enxuta conforme as demandas do mercado. Para isso, busca flexibilizar os processos de trabalho, os produtos e os padrões de consumo. Por isso, exige uma nova força de trabalho, para a qual “a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, [...]” (KUENZER, 2007, p. 1159)

técnica necessária para lidar com essas inovações. Com efeito, gerou-se, uma grande oferta de cursos rápidos que mais se aproximam de treinamentos dedicados às demandas específicas desse modo de produção.

Para elucidar essa aparente mudança de postura, os autores explicam que:

Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, através de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e na maioria das vezes meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUNZER e GRABOWSKI, 2016, p 28).

Trata-se, então, de uma falsa democratização da escola, que se traduz na proliferação de ofertas de ensinamentos aligeirados e imediatamente interessados numa formação que seja instrumental às necessidades dos setores produtivos. Sendo que, esses cursos não substituem uma formação sólida capaz de promover o acesso à cidadania e, nem mesmo, uma inserção digna no mundo do trabalho. Todavia, esta não é uma estratégia nova, visto que Gramsci, em seu tempo, criticava a tendência crescente de difusão das escolas profissionalizantes destinadas às classes populares.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são pre-determinados (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Gramsci denuncia a tendência de abolir as escolas “desinteressadas” que não visam imediatamente formar para o trabalho produtivo, como um predomínio do processo de subserviência dos menos favorecidos às classes dominantes. Assim, teria aqueles nascidos e formados para o trabalho e aqueles nascidos e formados nas elites dirigentes. Sobre esse aspecto, Nosella e Azevedo (2013) explicam que,

Uma escola 'desinteressada-do-trabalho' é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso (NOSELLA e AZEVEDO, 2013, p. 27)

A crítica de Gramsci ao sistema dual de ensino é atual para a realidade brasileira. Agrava o fato de que o ensino médio, sendo a etapa final da educação básica, coincide com a faixa etária em que uma parcela significativa dos jovens das classes trabalhadoras é chamada a contribuir com o orçamento familiar, por uma questão de sobrevivência. Essa conjuntura leva a um considerável número de jovens fora da escola que dificilmente conseguem retornar em níveis superiores de ensino, o que agrava a reprodução do cenário de desigualdades sociais no país.

Essa realidade é denotada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)_Educação_ 2019. Os dados demonstram que mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio:

Apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional. É o que mostra o módulo Educação, da PNAD Contínua 2019, divulgado hoje

(15/7) pelo IBGE. No Nordeste, três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o ensino médio. Entre as pessoas de cor branca, 57,0% tinham concluído esse nível no país, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos. A pesquisa está divulgando pela primeira vez dados sobre abandono escolar. Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Os resultados mostraram ainda que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar, uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais. **Entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%).** Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%). (BRASIL, PNAD, 2019. Grifo nosso)

Observa-se que, embora tenha havido um ligeiro aumento percentual de 3,8% na proporção dos concluintes do ensino médio do ano de 2016 para 2019, mais da metade dos adultos (51,2%) não concluíram esta etapa de formação básica. Isso representa um contingente de 69,5 milhões de adultos que não concluíram o ensino médio. Neste contingente destaca-se, ainda, que os 71% desse são compostos por pretos e pardos e que o fenômeno se agrava nas regiões mais pobres, como é o caso do Nordeste onde três em cada cinco adultos não completam a formação básica.

Ao tratar desse problema, Dermeval Saviani observa que:

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação. Essas pessoas seguem, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo fortemente para a valorização do capital. É a nossa realidade rebelde (SAVIANI, 2003, *apud* MOURA, 2013, p. 713).

A desigualdade socioeconômica do Brasil, ao mesmo tempo em que reflete, parece realimentar a persistência dessa exclusão. Assim, a resposta para essa desigualdade demanda uma luta política e ética por uma sociedade mais justa e igualitária e demanda uma concepção pedagógica que possibilite uma formação integral. Tal concepção deve propiciar, também, o acesso e permanência a todos ao ensino médio, com uma formação politécnica e omnilateral, na qual a teoria e a prática não sejam partes de uma dicotomia, mas estejam integradas na perspectiva das práxis humana.

Frigotto (2010) destaca que a educação decorre e faz parte de um projeto situado numa sociedade desigual e cindida em classes. Por isso, tanto a educação básica quanto a profissional e a superior, como um todo, está situada em meio ao embate hegemônico e contra-hegemônico. E ele acontece nas várias esferas da sociedade como parte de uma totalidade complexa e contraditória, não constituindo um fator isolado. A desigualdade é, a um só tempo, produto e condição do projeto dominante na sociedade brasileira. Desse modo,

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e com a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na relação entre elas, é preciso perceber o tipo de estrutura social que se foi conformando a partir de um país colonizado e escravocrata. (FRIGOTTO, 2010, p. 26).

Trata-se, pois, de um processo histórico, no qual a escola dual é reproduzida por diferentes mecanismos e a educação profissional e tecnológica fica restrita a formar e conformar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às demandas imediatas dos setores produtivos.

Porquanto, a superação dessas dicotomias passa necessariamente pela concepção de um projeto de educação pública, laica, gratuita, universal e para todos, que tendo o trabalho como princípio educativo, contemple o ser humano em suas múltiplas dimensões, na perspectiva da omnilateralidade. Isto representa uma demanda urgente como política pública de inclusão social e, também, como estratégia de desenvolvimento socioeconômico do país. Sendo que, tal projeto precisa ir ao encontro das necessidades das classes trabalhadoras, visto que, historicamente, a educação tem sido relacionada basicamente às necessidades produtiva e reprodutiva do capital.

Com efeito, entende-se que a concepção de educação profissional integrada ao ensino médio consubstanciada no EMI tem o potencial de cumprir esse papel social de proporcionar uma inclusão digna dos jovens das classes trabalhadoras não só no mundo do trabalho, mas, também, na vida cidadã.

SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: TRABALHO E CIDADANIA

As concepções de formação humana na perspectiva integral, seja na politecnicidade de Marx e Engels ou na escola unitária de Gramsci, elas são complementares, pois, para ambas, a referência é a emancipação humana, não havendo, assim, espaço para a profissionalização de jovens e adolescentes. Portanto, para esses autores, a profissionalização na adolescência potencializa a unilateralidade (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013). Nesse sentido, Gramsci destaca que,

A escola unitária ou deformação humanista (entendido este termo, humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Desse modo, somente após essa formação básica, os jovens estariam aptos a buscar a profissionalização em uma das escolas especializadas para o trabalho produtivo. Sobre isso, Gramsci pondera quanto à inserção do jovem na vida social, cuja idade depende da conjuntura socioeconômica e ressalta, como condição, o jovem ter atingido certa maturidade intelectual e prática. Além disso, preconiza que: "A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias [...], de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária" (Idem, p. 37)

Todavia, Marx e Engels (1997) ao discutir a politecnicidade, que em seu sentido pleno é compatível com a escola unitária de Gramsci, referem-se a uma condição futura em que a classe trabalhadora teria ascendido ao poder político. Por isso, admitiam a possibilidade da profissionalização dos jovens quando associada à educação intelectual, física e tecnológica como travessia para a educação do futuro. Essa mesma percepção é compartilhada por Gramsci, que também em seu tempo não via condições materiais para a materialização da escola unitária. "Gramsci aceitava, assim, que a realidade concreta impunha a profissionalização de parte dos adolescentes e jovens antes da conclusão da última etapa da educação básica" (MOURA, 2013, p. 212).

Ainda hoje, quando o capital e a burguesia continuam hegemônicos, a perspectiva da plena politecnicidade ou da escola unitária continuam para uma materialização futura. Todavia, a Educação Profissional Técnica (EPT) integrada ao ensino médio na modalidade EMI pode ser a

semente dessa formação, pois atualmente ainda não é possível a materialização da politecnicidade ou da escola unitária de forma plena e para todos e todas. No entanto, a partir das contradições do sistema capitalista, é possível lançar as sementes da politecnicidade e da formação humana integral, unitária.

Principalmente no Brasil, que se encontra imerso no capitalismo neoliberal e na periferia desse sistema, o EMI pode representar a semente de um projeto pedagógico politicamente engajado para uma educação transformadora, que parte da realidade atual para uma sociedade transformada, na qual a dicotomia ensino técnico ensino propedêutico, trabalho prático trabalho intelectual, classes dirigentes e classes subalternas sejam dualidades superadas (MOURA, 2013).

Partindo desse preâmbulo, entende-se a urgência e a necessidade da universalização da formação técnica integrada à educação básica na perspectiva de formar o jovem para a construção de sua cidadania e para o acesso ao mundo do trabalho com mais dignidade.

Porém, o que se observa é que as políticas públicas de educação profissional têm sido historicamente orientadas pela lógica de formar mão de obra para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Um exemplo mais recente foi a edição do Decreto 2.208/1997 que, ao instituir o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), separou o ensino médio do ensino técnico, reeditando a velha dualidade.

Todavia, o novo governo federal em 2003, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, propiciou que o Decreto 2.208/97 voltasse a ser discutido e revogado. Com isso, os cursos na modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI) voltaram a ser ofertados, principalmente, pelas instituições da RFEPT.

A vinculação da educação com o mundo do trabalho está prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), na qual se verifica a seguinte dicção: Art. 1º, § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. E no Art. 2º A educação, “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a LDB/96 estabelece a necessária vinculação entre educação e trabalho como educação profissional integrada ao pleno desenvolvimento do educando. Portanto, a perspectiva de uma formação escolar que contempla a qualificação para o trabalho articulada com a educação geral já estava prevista na LDB/96, mas coube ao Decreto n. 5.154/04 regulamentar a oferta da formação integrada e abrir o caminho para a possibilidade de implantação do projeto de Ensino Médio Integrado (EMI).

Ao discutir a pertinência dessa integração, Gaudêncio Frigotto argumenta que,

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuarem em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica. (FRIGOTTO, 2005, p.77)

Das considerações do autor, destaca-se a necessidade de a formação técnica vinculada ao ensino médio preservar a qualidade da formação básica, pois esta é um direito subjetivo.

Assim, nos cursos integrados, a formação profissional técnica deve estar articulada à formação geral e não em detrimento desta, ou seja, a formação profissional não deve ocorrer em prejuízo da formação geral. Com efeito, reitera-se que:

Nosso objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, pelo meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.125).

Destarte, a formação profissional no ensino médio não deve ser entendida como um fim em si mesmo, mas pedagogicamente como parte integrada à formação geral e, do ponto de vista social, como uma necessidade transitória, considerando o contexto de desigualdade socioeconômica brasileira. Nesse sentido, concorda-se com Ramos (2008) quanto ao imperativo de si reconhecer que a profissionalização dos jovens oriundos da classe trabalhadora representa uma necessidade econômica. Nessa perspectiva, essa autora argumenta que:

Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois. (RAMOS 2008, p 12)

Ante a essa realidade socioeconômica, compreende-se que, para os jovens da classe trabalhadora, cursar o EMI representa, não só, a possibilidade de inserção no mundo do trabalho para suprir as suas necessidades financeiras, mas, também, a possibilidade de um melhor desenvolvimento social. Nesse sentido, Simões (2007) afirma que,

O ensino técnico representa uma estratégia dos jovens trabalhadores, muitas vezes imperceptíveis para gestores e legisladores educacionais. Sua importância para os setores populares relativiza questões que, do ponto de vista teórico, representariam uma subordinação aos interesses do capital, mas que, por outro lado, evidenciam uma chance de fortalecer os jovens trabalhadores em sua emancipação e desenvolvimento pessoal e coletivo. (SIMÕES, 2007, P. 82)

Esse mesmo autor assevera que, o EMI representa para os jovens, não só, uma possibilidade de sobrevivência econômica e inserção social, mas, também, a perspectiva do seu desenvolvimento pessoal a partir de uma proposta educacional que integra os campos do saber, a teoria e a prática, cultura geral cultura técnica.

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015), o EMI é um projeto de formação alternativo que desloca o foco da economia para o ser humano. Tendo como princípios o trabalho e a educação, além de formar sujeitos para serem profissionais competentes, busca também a formação crítica do estudante para a vida em sociedade.

Desse modo, a centralidade do projeto está nos sujeitos e não no mercado. Mais do que formar pessoas para atender às demandas imediatas do mundo do trabalho, a proposta é pensar os projetos de formar sujeitos que, além dos conhecimentos científicos e técnicos, sejam críticos, autônomos e emancipados. Assim, pensando na perspectiva humana, que não exclui a competência técnica, é importante pensar a atuação dos sujeitos na política, na cultura, nas artes, na vida em sociedade e no mundo do trabalho (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

Nessa perspectiva, Araujo e Frigotto (2015) explicam que,

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura

sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (ARAUJO e FRIGOTTO 2015, p. 62)

Essa proposta de ensino integrado é inspirada na ideia da escola unitária de Gramsci. Porém, não se confunde com ela, uma vez que os limites da formação integral estão postos na atual sociedade capitalista. Todavia, esse projeto só alcançará sua finalidade, de “formar na perspectiva da totalidade, se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital”. (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p 68).

De fato, a proposição de Gramsci não se restringe apenas a um projeto político pedagógico escolar, mas com imbricação ao projeto de uma sociedade unitária, a partir da compreensão de que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, p. 40)

Observa-se a estreita relação entre escola e sociedade, pois da mesma forma que a histórica divisão social do trabalho tem se refletido na constituição de um sistema escolar dual, Gramsci acredita que o princípio unitário pode, a partir da escola, dar início à superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, bem como permear outras instituições da sociedade com novas relações, transformando-as para a construção de uma sociedade, também, unitária. Desse modo, há uma relação dialética entre o projeto da escola unitária e o projeto político de sociedade.

Da mesma forma, o projeto do EMI não se separa do projeto de sociedade, pois constituem instâncias a serem trabalhadas de forma conjunta e simultânea, partindo das condições concretas atuais, mas sem perder de vista o horizonte de uma sociedade transformada que queremos.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) salientam que a formação na perspectiva integral, omnilateral ou politécnica³ está baseada em três princípios fundamentais: o trabalho, a ciência e a tecnologia e a cultura como dimensões indissolúveis do ser humano e, na defesa dessa perspectiva educacional, concordam com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Para eles,

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 43).

Porquanto, o Ensino Médio Integrado pode ser o embrião dessa busca pela formação do homem em suas múltiplas dimensões, pois atualmente ainda não é possível a universalização da politécnica ou da escola unitária de forma plena e para todos, devido às condições socioeconômicas e políticas do país. No entanto, é possível, a partir das contradições do sistema capital, lançar as bases da politécnica e da formação integrada omnilateral. Nesse sentido, Frigotto, Cia-

³ Conforme Ciavatta (2014) “Ensino integrado, politécnica, educação omnilateral”. “Não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional”. Assim, esses termos são tomados como equivalentes no âmbito desta pesquisa.

vatta e Ramos (2012) explicam que,

Como formação Humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 85)

Com isso, é possível inferir que essa perspectiva de educação é avissareira no sentido de romper com a histórica dualidade educacional, mas também é plena de desafios, pois vai muito além da organização de um currículo ou de um projeto político pedagógico, bem como, dos dispositivos legais que respaldam esses projetos. Além desses aspectos formais, esse projeto carece de recursos financeiros, estruturas físicas e equipamentos adequados, enfim, recursos que possibilitem o seu pleno funcionamento e manutenção e expansão dos cursos nesta modalidade.

Além disso, será de fundamental importância o engajamento dos seus atores, professores, alunos, gestores e técnicos, no sentido da adoção de uma atitude ética e política na luta por uma educação que vá ao encontro das necessidades da classe trabalhadora, tendo como norte a utopia de uma formação humana integral, omnilateral e politécnica.

SOBRE A EXPANSÃO DA REDE FERERAL

A qualificação para o trabalho articulada com a educação geral já estava prevista na LDB/96 e em decorrência da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, emergiu o plano de expansão da rede federal, que objetivou ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional, melhorando a sua distribuição espacial. Isto, por consequência, ampliou o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, principalmente na modalidade do EMI.

Para atender a esses objetivos, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi dividido em três fases. Desse modo, o Plano de Expansão fase - I estabelecia que:

O objetivo deste projeto é de ampliar a área de atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, [...] composta de 144 instituições, criando mais 38 unidades entre Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas, que formarão e educarão cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica, pois a construção do conhecimento e sua socialização será resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura e das ciências. (BRASIL, 2005, p. 4)

O plano de expansão fase - I priorizou a construção de escolas nas unidades federadas que ainda não contavam com as instituições da rede federal, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Distrito Federal, sendo 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais. Nesse contexto, buscou-se a instalação de unidades de ensino nas periferias dos grandes centros urbanos e, também, nos municípios do interior, constituindo 33 novas unidades descentralizadas. Com isso, a primeira fase do projeto previu contemplar 23 unidades da federação com, pelo menos, uma instituição federal de educação tecnológica (BRASIL, 2005).

O Plano de Expansão - Fase II compreendeu o quadriênio (2007- 2010) e estabeleceu

como meta a criação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica. No novo marco do Plano de expansão da Rede Federal foram contemplados 150 municípios, distribuídos nos 26 Estados e no Distrito Federal. Os municípios foram escolhidos pelo próprio MEC, mediante a manifestação de interesse das prefeituras em adesão ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2005).

A Fase – III de expansão teve início em 2011 e, mantendo o propósito de interiorização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, projetou a criação de mais 208 novas unidades até o ano de 2014, viabilizando, assim, a diminuição das desigualdades regionais, pelo acesso aos cursos de educação profissional e tecnológica, contribuindo para a melhoria de vida dessas populações (BRASIL, 2005).

Com isso, o Plano de Expansão da Rede Federal partiu de um total de 144 unidades existentes em 2003 e chegou em 2018 com 659 unidades distribuídas em todo o país, logo, foram construídas mais de 500 novas unidades. Portanto, em termos quantitativos o resultado desse processo de expansão e interiorização das instituições federais de educação profissional e tecnológica superou o que estava previsto nas três fases do plano de expansão (BRASIL, 2005).

A rede federal de EPT tem sua origem nas escolas de aprendizes e artífices criadas pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909. Desde então, essas escolas vêm passando por sucessivas transformações que, para além das mudanças de nomenclatura, envolvem as ofertas cursos, os diversos tipos de público e o perfil de formação. A análise dessas mudanças permite inferir que elas expressam a busca para que a EPT possa acompanhar as dinâmicas culturais, socioeconômicas e tecnológicas que atendam, principalmente, às exigências do mundo do trabalho. Todavia essas mudanças resultam, também, da luta política por uma educação menos excludente para a classe trabalhadora.

A mudança mais recente está na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) a partir dos CEFETs mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esta lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Além disso, ampliou as funções dessas instituições para a oferta do ensino superior, para a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico. Com isso, a lei equiparou os IFETs às universidades, conferindo-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

A expansão e interiorização da rede federal proporcionaram um aumento significativo da oferta da EPT integrada ao ensino médio, especialmente na modalidade do EMI. Isto possibilitou que milhões de jovens das classes trabalhadoras pudessem ter acesso a uma educação emancipadora para uma inserção digna no mundo do trabalho e na construção da sua cidadania (BRASIL, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentados nesses pressupostos, consideramos que o Ensino médio Integrado tem se constituído numa política pública de educação emancipadora no sentido de propiciar aos jovens das classes trabalhadoras o acesso digno ao mundo do trabalho e à construção da sua cidadania. Isto porque para a realidade socioeconômica brasileira, onde a maioria dos jovens

não pode adiar a profissionalização para o ensino superior, o EMI representa, não só, a possibilidade de uma formação profissional técnica de qualidade, mas também, uma proximidade com a perspectiva de formação integral ou omnilateral do ser humano.

A formação integrada omnilateral tem como perspectiva a superação da dicotomia entre formar para o trabalho ou para a cidadania. Tal superação se ancora na possibilidade de formar os sujeitos na sua integralidade, mediante a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões indissolúveis da formação humana. Inspirado nessa perspectiva, a concepção do EMI, além de pensar a formação para o mundo do trabalho, assume a perspectiva de formar os sujeitos para a vida em sociedade, nos aspectos éticos, políticos, artísticos e culturais, mediante a oferta de uma base unitária de conhecimentos.

Porquanto, o retorno da integração entre ensino médio e técnico propiciado pelo Decreto 5.154/04 possibilitou a volta da oferta dos cursos na modalidade do EMI. Isto, em conjugação com a expansão e interiorização da Rede Federal para mais de 500 novas unidades, permitiu a diminuição das desigualdades regionais, pelo acesso aos cursos de educação profissional e tecnológica, contribuindo para a melhoria de vida dessas populações. Isto possibilitou que milhares de estudantes das classes populares pudessem ter acesso a uma formação que, além da profissionalização, contempla uma base de formação geral que permite a continuidade dos estudos no ensino superior.

Assim, a conjugação dessas políticas representa um movimento inicial de travessia rumo à superação da histórica dualidade entre a formação de dirigentes e a de operários. Todavia, é preciso reconhecer que esses avanços ainda são tímidos diante da enorme dívida social do país para com a classe trabalhadora. Por isso, torna-se imperativa a luta permanente pela manutenção e ampliação da oferta do EMI, sob pena de que haja retrocessos nas poucas conquistas já alcançadas em favor das classes trabalhadoras.

Reitera-se que a concepção do Ensino Médio Integrado não é algo pronto e acabado, mas um projeto em construção que se configura como uma luta contra-hegemônica em defesa da autonomia e da liberdade dos sujeitos da educação, visando a uma formação mais inclusiva que seja capaz de romper com a histórica dualidade educacional, rumo à travessia para uma formação integral, unitária e para todos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso: 01/12/2021

BRASIL, PNAD Educação. Agência IBGE notícias, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20pesquisa%20est%C3%A1%20divulgando%20pela,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso: 14/10/2021

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 14/05/2022

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmmimpresa.htm. Acesso em: 30/11/2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso: 30/11/2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso: 09/12/2021

BRASIL, Ministério da Educação, (2005) Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília ETEC/MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso: 14/11/2021

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P.25-41.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: Rev100_05ARTIGOS.pmd (scielo.br). Acesso: 05/01/2022

KUENZER, Acacia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. Holos, v. 6, p. 22–32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso: 01/12/2021

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 30/10/2021.

KUENZER, Acacia Zeneida; Trabalho e Escola: a aprendizagem flexibilizada. Rev. do Trib. Reg. Trab. 10ª Região, Brasília, v. 20, n. 2, 2016. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/100001/2016_kuenzer_acacia_trabalho_escola.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 02/12/2021

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. ENGELS, Friederich. Manifesto do Partido Comunista. Lisboa: Avante Edições, 1997. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>. Acesso em: 1 jun. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educação Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso: 30/11/2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso: 25/09/2021

Nosella, P., & Azevedo, M. L. N. de. (2013). A educação em Gramsci. *Teoria E Prática Da Educação*, 15(2), 25-33. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v15i2.20180>. Acesso: 04/09/2021.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. [S.l.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 15 dez. 2021.

RODRIGUES, J. *O Moderno Príncipe Industrial: O Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas*. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SIMÕES, Carlos Artexes. *Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ*. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-40288/juventude-e-educacao-tecnica--a-experiencia-na-formacao-de-jovens-trabalhadores-da-escola-estadual-prof-horacio-macedocefet-rj>. Acesso: 21/11/2021