

Letícia Lenzi

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA BERLINDA:
ADOLESCÊNCIA E O DIREITO À INDEFINIÇÃO
PROFISSIONAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.
Orientador: Prof. Dr. Walter Antonio Bazzo

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lenzi, Leticia

Ensino Médio Integrado na berlinda :
adolescência e o direito à indefinição profissional /
Leticia Lenzi ; orientador, Walter Antonio Bazzo,
2019.
267 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas,
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e
Tecnológica, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Ensino
Médio Integrado. 3. Adolescência . 4. Indefinição
Profissional. I. Bazzo, Walter Antonio . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III.
Título.

Leticia Lenzi

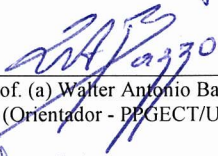
Ensino Médio Integrado na berlinda: adolescência e o direito à indefinição profissional

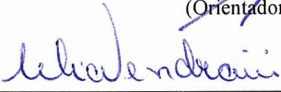
Esta Dissertação/Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor (a)” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica

Florianópolis, 27 de junho de 2019.

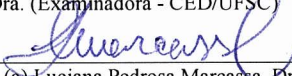

Prof. Dr. Cláudia Regina Flores, Dr.
Coordenadora

Banca Examinadora:

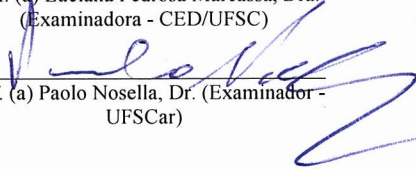

Prof. (a) Walter Antonio Bazzo, Dr.
(Orientador - PPGET/UFSC)


Prof. (a) Célia Regina Vendramini,
Dra. (Examinadora - CED/UFSC)

Prof. (a) Demétrio Delizoicov Neto, Dr.
(Examinador Suplente - PPGET/UFSC)


Prof. (a) Luciana Pedrosa Marcassa, Dra.
(Examinadora - CED/UFSC)

Prof. (a) José André Peres Angotti, Dr.
(Examinador suplente - PPGET/UFSC)


Prof. (a) Paolo Nosella, Dr. (Examinador -
UFSCar)

Dedico este trabalho aos meus pais,
Alceu e Liliane.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Professor Dr. Walter Antonio Bazzo pela confiança e incentivo, pelas conversas enriquecedoras, por seu comprometimento com a construção de uma educação transformadora.

Ao Professor Dr. Paolo Nosella, fonte de inspiração, cujos livros serviram para iluminar os caminhos teóricos deste trabalho. Sinto-me honrada com o seu aceite em compor a banca de avaliadores, não apenas por seu brilhantismo como pensador, mas, sobretudo, por sua humanidade singular a qual esta ocasião proporcionou-me conhecer.

Ao Professor Dr. Paulo Sérgio Tumolo, por ter me apresentado os fundamentos de uma ciência social comprometida com a emancipação humana.

Às Professoras Dra. Célia Regina Vendramini e Dra. Luciana Pedroso Marcassa, pela leitura cuidadosa do texto, pelas críticas e valiosas contribuições sugeridas no momento da qualificação.

Aos alunos e ex-alunos do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, que gentilmente responderam aos questionários desta pesquisa.

Agradeço também algumas amigas queridas que me ajudaram a acomodar ideias e indagações que iam surgindo ao longo da escrita: Aline Hetterich, Daniele Soares de Lima, Michele Torinelli e Samira Bueno Chahin, muito obrigada.

Aos meus pais, Alceu Xenofontes Lenzi e Liliane Schaefer Lenzi, pelas oportunidades e pela educação que me deram, sensível às injustiças sociais.

Por fim, quero agradecer à minha companheira Priscila Camargo, sempre comigo nesta caminhada, ajudando-me com sua ternura, a enfrentar os inúmeros desafios que a pesquisa acadêmica suscita. Obrigada pelas palavras de encorajamento, pela sua paciência, atenção, carinho e amor.

Gosto de ser gente porque sei que a minha passagem pelo mundo não é determinada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise crítica dos fundamentos semânticos, políticos e ideológicos do projeto profissionalizante do ensino médio, denominado “Ensino Médio Integrado” (EMI). Este estudo responde à necessidade de se discutir a introdução do princípio da profissionalização no espaço da cultura geral do ensino médio, o que caracteriza o sistema multiforme desta etapa da educação básica no país. A crítica se concentrou em três pilares teóricos do EMI, a saber, a consideração do trabalho como princípio educativo, a bandeira da educação politécnica, e o ideário da Escola Unitária desenvolvida por Antonio Gramsci. A partir disso, argumenta-se que o EMI, embora seja uma política educacional de viés progressista, coaduna-se às demandas de manutenção e expansão do modo de produção capitalista, cuja estrutura reforça e naturaliza seus valores num movimento de acomodação e apassivamento político dos adolescentes da classe trabalhadora. No segundo capítulo, sem aderir ao axioma da “necessária profissionalização precoce” da juventude pobre brasileira, priorizou-se o entendimento da adolescência enquanto estágio de desenvolvimento humano. Utilizando as contribuições da psicologia histórico-cultural, assume-se que a adolescência é um momento chave para a formação de interesses, da personalidade e para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Esta compreensão conduziu à defesa do *direito de todos os adolescentes a vivenciar um período escolar de indefinição profissional*, tese que faz parte de um movimento, ainda restrito, de resistência à ampliação do ensino básico profissionalizante centrado no trabalho produtivo, em prol do aperfeiçoamento do Ensino Médio Regular, de cultura geral, humanista, moderno e de elevada qualidade para todos. Ademais, a extrema precocidade com que os adolescentes são levados a optar por um curso vocacional, ainda no ensino básico, orientou uma pesquisa empírica realizada com os alunos do EMI do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, onde foram investigadas as necessidades, desejos e aspirações desses jovens em relação à formação técnica ofertada. O resultado da pesquisa *in loco*, associado às considerações precedentes, reforçou a exigência de se desnaturalizar a vinculação direta do ensino médio com o ensino profissionalizante para os jovens em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Desta forma, no terceiro e último capítulo, a partir das contribuições político-pedagógicas de Antonio Gramsci, foi proposto um projeto de antítese radical para o ensino médio nacional, que faça frente aos projetos neoliberais e reformistas que, de diferentes formas, encontram brechas para profissionalizar o ensino médio, rebaixando a qualidade do ensino

de cultura geral sob a prerrogativa de assistir os mais pobres. Em direção oposta, sustentou-se a qualificação do Ensino Médio Regular, de cultura geral e ampla visão, que possa garantir a todos os adolescentes brasileiros a assimilação do patrimônio cultural da humanidade em sua forma mais rica e mais elevada, bem como a possibilidade de levá-los a uma compreensão objetiva, crítica e sofisticada do mundo natural e social. Defende-se que, para aprimorar o ensino médio, nestes termos, é indispensável um recuo progressivo de módulos de ensino médio técnico profissionalizante, contrariamente ao que acontece hoje no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Adolescência. Indefinição profissional.

ABSTRACT

This research presents a critical analysis of the semantic, political and ideological foundations of the vocational policy of secondary education, called "Ensino Médio Integrado" (EMI). This study responds to the need to discuss the introduction of the professionalization principle in the space of general culture of secondary education, which characterizes the various types of schools of secondary education in the country. Criticism has focused on three theoretical pillars of the EMI, namely: the consideration of Labor as an educational principle, the banner of Polytechnic education, and the ideology of the Unitarian School developed by Antonio Gramsci. From this, it is argued that the EMI, although it is an educational policy of progressive bias, is in line with the demands of maintenance and expansion of the capitalist mode of production, whose structure reinforces and naturalizes its values in a movement of accommodation and political passivity of working class adolescents. In the second chapter, without adhering to the axiom of "necessary early professionalization" of the poor Brazilian youth, the understanding of adolescence as a stage of human development was prioritized. Using the contributions of historical-cultural psychology, it is assumed that adolescence is a key moment for the formation of interests, personality and for the intellectual development of individuals. This understanding led to *the defense of the right of all adolescents to experience a school period of professional indefiniteness*, a thesis that is part of a still restricted movement of resistance to the expansion of vocational education programs centered on productive work, for the improvement of Regular High School of general culture of high quality for all. In addition, the extreme precocity with which the adolescents are led to opt for a vocational course, still in elementary education, guided an empirical research carried out with the students of the Catarinense Federal Institute - Campus Camboriú, where we investigate the needs, desires and aspirations of these young students in relation to the technical training offered. The results of the empirical research, associated to the foregoing considerations, reinforced the need to denature the direct linkage of secondary education with vocational education modules for young people under conditions of socioeconomic vulnerability. In this way, in the third and final chapter, from the political-pedagogical contributions of Antonio Gramsci, a project of radical antithesis for the national secondary education was proposed that faces the neoliberal and reformist projects, which in different ways, find gaps to professionalize the secondary education, lowering the quality of general education under the prerogative of assisting the poorest. In the

opposite direction, it was sustained the qualification of Regular High School, of general culture and broad vision, that can guarantee to all Brazilian adolescents the assimilation of the cultural patrimony of humanity in its richest and highest form, as well as the possibility of lead them to an objective, critical and sophisticated understanding of the natural and social world. It is argued that, in order to improve secondary education in these terms, a progressive reduction of vocational modules of secondary education is indispensable, contrary to what happens in Brazil today.

Key-words: Vocational Secondary Education. Adolescence. Professional Indefiniteness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Indicadores do crescimento de matrículas no Ensino Médio Integrado	40
Figura 2: Anúncio publicitário do MedioTec	43
Figura 3: Mapa da Rede Federal de Educação Tecnológica no Brasil..	56
Figura 4: Indicadores da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades.....	57
Figura 5: Distribuição dos campi do Instituto Federal Catarinense. ...	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de horários da turma AA17, segundo ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.	105
Quadro 2: Nome do curso, série, turma, número de alunos e data do levantamento de dados.	130
Quadro 3: Influência da formação técnica nas escolhas profissionais dos estudantes por curso.	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de alunos pesquisados por curso.....	132
Gráfico 2: Taxa de aprovação por ações afirmativas e ampla concorrência.	133
Gráfico 3: Nível de escolaridade das mães dos estudantes.	135
Gráfico 4: Total de alunos que teriam que trabalhar durante o ensino médio.....	135
Gráfico 5: Total de alunos que devem trabalhar após a conclusão do ensino médio.	136
Gráfico 6: Das razões para estudar no IFC-CAM.	137
Gráfico 7: Dos objetivos com a formação técnica.....	138
Gráfico 8: Da influência do curso técnico nas escolhas profissionais.	140
Gráfico 9: Número de alunos que trabalham ou trabalharam na área técnica.	143
Gráfico 10: Número de egressos que estudam em áreas relacionadas ao curso técnico de sua formação.	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM: Banco Mundial
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
EaD: Educação à Distância
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
EMI: Ensino Médio Integrado
EPT: Educação Profissional e Tecnológica
CAC: Colégio Agrícola de Camboriú
CEFETs: Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
FHC: Fernando Henrique Cardoso
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC-CAM: Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú
IFs: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC: Instituto Federal de Santa Catarina
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPER - Instituto de Ensino e Pesquisa Centro de Políticas Públicas
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP: Medida Provisória
NEPET: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Tecnológica
PCI: Partido Comunista Italiano
PHC: Pedagogia Histórico Crítica
PNE: Plano Nacional de Educação
PPGECT: Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PROEP: Programa de Expansão da Educação Profissional
PT: Partido dos Trabalhadores
SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 CAPÍTULO 1 – ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERSPECTIVA CRÍTICA	39
2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL	44
2.2 SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	52
2.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO POLÍTICO-ESTRATÉGICO.....	58
2.3.1 Pedagogia Histórico Crítica: o fio condutor para a proposta de integração	59
2.3.2 Justificativa ético-política para o projeto integrador do ensino médio	62
2.4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB A ÉGIDE DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	64
2.5 O IDEÁRIO DA POLITECNIA COMO FUNDAMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	77
2.6 O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO SOB O PRISMA DA ESCOLA UNITÁRIA.....	90
2.7 ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL E A QUESTÃO DA INTEGRAÇÃO	103
2.7.1 Natureza das disciplinas científicas e técnico-produtivas	107
3 CAPÍTULO 2 – ADOLESCÊNCIA E O DIREITO À INDEFINIÇÃO PROFISSIONAL.....	111
3.1 ADOLESCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO	112
3.2 ADOLESCÊNCIA, ENSINO MÉDIO E INDEFINIÇÃO PROFISSIONAL	118

3.3 ADOLESCÊNCIA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR EMPÍRICO.....	122
3.3.1 <i>Locus</i> da pesquisa: O IFC – Campus Camboriú.....	125
3.3.2 O Ensino Médio Integrado no IFC – Campus Camboriú	127
3.3.3 Procedimentos metodológicos.....	129
3.3.4 Resultados e discussão.....	131
4 CAPÍTULO 3 – ENSINO MÉDIO UNITÁRIO PARA O BRASIL DO SÉCULO XXI.....	147
4.1 QUEM É A CLASSE TRABALHADORA?	149
4.2 IMPACTOS DESTRUTIVOS DO CAPITALISMO NO SÉCULO XXI	156
4.3 SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	161
4.3.1 Da centralidade da política à centralidade do trabalho	168
4.4 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CLASSE TRABALHADORA.....	173
4.5 PELA DEFESA DE UM ENSINO MÉDIO UNITÁRIO	185
4.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS.....	208
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS.....	227
APÊNDICE 1 – Questionário com alunos do IFC – Campus Camboriú.....	241
APÊNDICE 2 – Questionário com alunos egressos do IFC – Campus Camboriú.....	245
ANEXO 1 – Lei nº 13.415/2017	247
ANEXO 2 – Decreto nº 2.208/1997	257
ANEXO 3 – Portaria nº646/1997.....	261

ANEXO 4 – Decreto n° 5.154/2004.....	265
---	------------

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida dentro de um amplo contexto de resistência política comprometida com a superação da atual forma de sociabilidade regida pelo capital. Uma luta cogente diante do atual cenário político, econômico, social e ambiental brasileiro e das condições históricas objetivas que se apresentam hoje em todo o mundo. De um lado, observamos deslumbrados os avanços científicos e tecnológicos para a produção sistemática da riqueza, valores de uso com a capacidade de facilitar e aprimorar a vida humana, de outro, uma grotesca concentração de recursos e privilégios que condenam a maioria da população a uma existência degradante. Não é sem constrangimento que encaramos o fato de que, em pleno século XXI, os fenômenos da desigualdade, da pobreza e da miséria humana coincidem com uma estrondosa produção de bens suficientes para atender as demandas e as necessidades de todas as pessoas.

Mesmo que as contradições nos saltem aos olhos, as distorções sistemáticas da realidade social, naturalizadas no senso comum, inviabilizam a possibilidade de construirmos uma nova história. Recentemente, no Brasil, assistimos estarecidos aos sérios ataques aos direitos trabalhistas e previdenciários tendo em vista a exploração irrestrita da força de trabalho, deixando cada vez mais evidente a necessidade de ampliação da consciência de classe e o fortalecimento das lutas políticas para a construção de uma sociedade radicalmente distinta, autenticamente humana, igualitária e livre, sem antagonismos sociais e sem relações de exploração que contribuem para um processo de miserabilidade e degenerescência da vida humana e da natureza.

Se for verdade que em meio às crises surgem grandes oportunidades, talvez estejamos vivenciando um precioso momento de aprendizado intensivo sobre as formas como o Estado capitalista se curva à ordem dos grupos econômicos que determinam as decisões dos representantes políticos por eles financiados. Um claro exemplo disso é a resistência na taxaço das grandes fortunas, na cobrança das dívidas tributárias dos bancos e dos grandes empresários, na auditoria democrática da dívida pública, nas reformas de austeridade para a contenção dos gastos públicos, bem como nos ataques aos direitos sociais e trabalhistas com vistas à manutenção dos privilégios de classe.

Não obstante, a dimensão catastrófica das crises sistemáticas do capital ao redor do mundo e, particularmente, no Brasil, pode ser uma oportunidade para questionarmos seus mecanismos de adaptação e desenvolvimento, bem como seus mitos e falácias. Por exemplo, a ideia neoliberal do “Estado mínimo”, que só é mínimo para as populações mais pobres, o argumento da necessidade das privatizações em nome de uma “eficiência administrativa”, que nada mais é do que uma justificativa para aumentar o monopólio do capital financeiro, a concepção de que o trabalho não é mais um fato social determinante para a compreensão da sociedade contemporânea, tese falaciosa que distorce o entendimento da dinâmica social e da reprodução das desigualdades. Ainda, a defesa de que o capitalismo representa “o fim da história” e, sendo inevitável, diante de suas mazelas, somente nos caberia a tentativa de reformá-lo e humanizá-lo.

Por isso ressalto, antes de tudo, o caráter político desta pesquisa, que está inserida em uma perspectiva revolucionária por entender que a lógica do capital e da sua expressão política neoliberal¹ entra em contradição direta com a riqueza, a prosperidade da vida humana e com a real possibilidade de sua emancipação. As crises cíclicas do capitalismo, geradas pela queda tendencial das taxas de lucro, determinam de forma inevitável um enorme prejuízo à classe trabalhadora, não apenas pela temida inflação, arrocho salarial e desemprego estrutural, mas também pela necessidade de, em tempos de crise, se reorganizar e intensificar a produção, explorando de forma brutal a força de trabalho para a extração da mais-valia².

Assim, quando se fala da formação da classe trabalhadora, seja no contexto da educação formal dentro das escolas públicas, seja também fora delas, é preciso ressaltar as possibilidades de se promover um adequado entendimento crítico da realidade social, das variadas formas

¹ Termo desenvolvido pelo geógrafo brasileiro Carlos Walter Porto Gonçalves em referência a uma das etapas de um processo de globalização que se iniciou nos anos sessenta e se estende até nossos dias. De acordo com o autor, esse período também chamado de “Técnico-Científico-Informacional” se caracteriza pelo tecnocentrismo e pela financeirização generalizada que privilegia certos países economicamente dominantes, os quais vendem o ideal do mercado como panaceia. Ainda, este período seria marcado pela especificidade dos graves problemas ambientais e das tentativas de solucioná-los também pela lógica do mercado (PORTO-GONÇALVES, 2017).

² Conceito da ciência econômica cunhado por Karl Marx em referência ao valor excedente criado por meio da exploração da força de trabalho humano no processo de produção de mercadorias.

pelas quais a violência se manifesta cotidianamente e dos mecanismos que intentam perpetuar a exploração irrestrita da natureza e do homem sobre o homem. Pois, como bem ressalta Jessé Souza (2015), a capacidade que temos de escolher caminhos alternativos para o nosso desenvolvimento pessoal e coletivo pressupõe o conhecimento do mundo, uma capacidade de entender como o mundo realmente é para além de suas aparências e ilusões. Evitar que as classes subalternas adquiram um conhecimento científico sofisticado de sua realidade natural e social faz parte de uma concepção conservadora e reacionária para a manutenção do *status quo*.

Sabemos que a educação formal, especialmente o ensino organizado pelo Estado moderna capitalista, não pode assumir a função de liderar um processo revolucionário, de transformação radical da sociedade fundada sob a hegemonia do capital. No entanto, a escola assume um papel imprescindível num processo de elevação cultural das massas, crucial para o desenvolvimento da intelectualidade e do pensamento abstrato e conceitual, sem os quais a capacidade crítica, reflexiva e contestadora dos indivíduos torna-se muito restrita. Por isso, o embate político e ideológico no campo das políticas educacionais não pode ser negligenciado sob o pretexto da impossibilidade da educação estar, em seu conjunto, orientada à emancipação humana. Cabe à militância, comprometida com a oferta de uma educação universal de elevada qualidade para todos, apresentar integralmente seu projeto nacional para a educação pública, mesmo sabendo da impossibilidade de suas reivindicações serem efetivadas de forma plena e integral em uma sociedade de classes. A luta política, sempre permeada por avanços e retrocessos, exige que educadores comprometidos com a emancipação humana apresentem projetos que, em sua essência e totalidade, possam contemplar todos os elementos indispensáveis ao pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes brasileiros.

Sendo assim, nos limites desta tese, buscamos contribuir com o debate estratégico no campo das políticas públicas para o ensino médio, última etapa da educação básica. Por compreender três anos de uma fase fundamental para o desenvolvimento humano, o ensino médio possui especificidades educacionais que precisam ser discutidas à luz das necessidades formativas e existenciais de seu público-alvo: os adolescentes. Lamentavelmente, no Brasil, essa etapa do ensino apresenta dados quantitativos e qualitativos desanimadores, refletindo o descalabro social com a adequada formação da juventude brasileira, particularmente dos mais pobres. Torna-se urgente, portanto, um debate sério sobre os preceitos políticos e filosóficos que devem reger o ensino secundário.

Qual o projeto educativo nacional para o ensino médio? Quais são seus princípios e objetivos políticos-pedagógicos? Preparação para “o mundo do trabalho”? Que tipo de trabalho? Formação para a cidadania? Para o ensino superior? Ainda, o ensino médio deve ser único para todos ou pode permitir formatos distintos que se adequem às necessidades das classes sociais a que se destinam?

As perguntas são muitas. Nesta tese delimitamos como recorte de pesquisa a análise crítica de uma política específica para o ensino médio destinado aos adolescentes da classe trabalhadora³, denominado “Ensino Médio Integrado”, doravante designado pela sigla EMI⁴. Esse projeto, como o nome indica, prevê uma “integração” entre um ensino médio de cultura geral, e ensino técnico profissional. Embora nossa análise se restrinja à política do EMI, inevitavelmente, ao longo do trabalho insurgem questões mais gerais, que nos demandam uma abordagem da totalidade, na qual a problemática da natureza e da finalidade do ensino médio é colocada.

A escolha em tecer uma crítica radical ao projeto-estratégico do EMI deve-se a algumas razões. A começar pela necessidade de se olhar criticamente o fortalecimento do princípio pedagógico da profissionalização do ensino médio, que encontra apoio tanto nos setores conservadores, como nos mais progressistas. Isto fica claro na proposta do “Novo Ensino Médio”, que tem como um dos itinerários formativos a educação técnica profissional. O projeto de se profissionalizar o ensino médio, endossado pelos setores conservadores, não nos deve surpreender, já que esta foi a tônica das propostas pedagógicas do poder hegemônico para o ensino médio durante todo o século XX, qual seja, a oferta de um ensino científico, geral e desinteressado para a classe dirigente e um ensino secundário profissionalizante para os filhos dos trabalhadores. No entanto, quando o princípio da profissionalização do ensino médio passa a ser também uma proposta pedagógica daqueles interessados em vocalizar os interesses da classe trabalhadora, como é o caso do EMI, é

³ A política educacional do EMI, construída sob as bases teóricas marxistas, distingue as classes sociais pelo termo “burguesia”, aquela detentora dos meios de produção da riqueza, e a “classe trabalhadora” que, sem a posse dos meios de produção, vê-se obrigada a vender sua força de trabalho como mercadoria.

⁴ É comum a utilização da sigla EMI para o chamado “Ensino Médio Inovador”, proposta alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional da Educação de 2014 a 2024, cujo objetivo é delinear propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio. Nesta tese, sempre utilizaremos a sigla EMI para designar a política de integração do ensino médio ao ensino técnico profissionalizante.

preciso olhar com mais atenção a legitimidade política e estratégica de se profissionalizar o espaço da cultura geral do ensino médio.

Ao lado disso, a crítica radical ao EMI foi motivada pela minha experiência pessoal como docente da disciplina de Filosofia nos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú (IFC-CAM), ocasião que, ao lado da enorme satisfação que o trabalho docente me traz, ocasionou-me um profundo descontentamento e inquietude com a rotina escolar exaustiva, desgastante e aparentemente pouco significativa para os adolescentes da instituição. Ademais, incomodava-me sobremaneira, a forma pela qual muitos colegas percebem o EMI como um modelo superior de ensino médio, muitas vezes até como uma “via áurea” para se reverter o fracasso do Ensino Médio Regular no país.

Esse incômodo foi reforçado quando iniciei minhas leituras sobre os artigos e livros que tratam da fundamentação semântica, política e pedagógica do projeto integrador. Corriqueiramente, as bibliografias que discutem o EMI tratam das dificuldades práticas, curriculares, pedagógicas e de gestão deste modelo de ensino. Sem desmerecer a importância de se refletir sobre todos esses aspectos, pareciam-me todos eles a ponta de um *iceberg* que escondia problemas mais estruturantes, de cunho econômico, político, semântico e ideológico. Percebi a necessidade de investigar as raízes das contradições presentes na estrutura teórica do EMI, uma política desenvolvida por pesquisadores progressistas de esquerda, ancorados em um referencial teórico marxista e comprometidos com a construção do socialismo. Esta é uma das razões que torna o EMI uma modalidade importante do ponto de vista da pesquisa, uma vez que é capaz de revelar a prática de uma proposta educativa inicialmente pensada tendo em vista os interesses da classe trabalhadora e a possibilidade de sua emancipação.

À primeira vista, o projeto do EMI assume admirável consistência teórica, tendo o trabalho como princípio fundante de um projeto educacional que integra ensino técnico profissional ao ensino de cultura geral, voltado à omnilateralidade humana. Aos professores, servidores e gestores que estão no chão das escolas técnicas federais, que acompanham a rotina desgastante de nossos estudantes e enfrentam os desafios para efetivar os propósitos educativos idealizados, logo são tomados por uma profunda desconfiança e desânimo com as experiências frustradas que se somam no cotidiano escolar.

Entender, cientificamente, as contradições e as dificuldades que envolvem o EMI nos impõe então a escolha de dois caminhos possíveis. Um deles é assumir como válida e necessária a proposta de integração,

corroborando os preceitos políticos e a estratégia geral do EMI e, a partir disso, investigar e propor formas de melhorar o sistema de ensino médio profissional, seja na elaboração de currículos integradores, em programas para a formação de professores, seja na criação de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e interdisciplinares. A imensa maioria das pesquisas realizadas pelos profissionais dos institutos federais vai nessa direção. Outro caminho é tomar nossa insatisfação “pelos chifres” e aprofundar a análise dos pressupostos semânticos, políticos, ideológicos e econômicos do EMI, *aspirando a uma crítica radical da proposta de profissionalização do ensino médio* que, na aparência soa como transformadora e democrática, mas em sua essência, apresenta uma série de ambiguidades e aspectos de conformação à reprodução do capital que merecem ser elucidados.

O referencial teórico-metodológico que permeou toda a pesquisa foi o materialismo histórico dialético e as contribuições da teoria marxista que trata da relação entre trabalho e educação. Tal escolha não foi trivial, já que o materialismo histórico se configura como um poderoso método investigativo para compreender e interpretar a realidade contraditória marcada por relações de exploração, desigualdade e injustiças geradas pelo capitalismo. O referencial marxista é expresso nas análises cujo pensamento investigativo leva em conta os antagonismos presentes na luta de classes e “aponta para um horizonte de valores humanos que, nesta sociedade, existem apenas potencialmente, a saber, a liberdade, a igualdade e a justiça social entre os homens” (NOSELLA, 2007, p.138). Além disso, foi necessário lançar mão das categorias analíticas marxistas para possibilitar o diálogo com os autores deste campo de pesquisa, tradicionalmente adeptos da referida perspectiva teórico-metodológica para fundamentar políticas educacionais direcionadas à juventude da classe trabalhadora.

Partiremos, portanto, de uma premissa basal do materialismo histórico que considera que toda e qualquer superestrutura social está determinada pelas contradições históricas que se desdobram das relações sociais de classe em um dado modo de produção. Ou seja, a educação, em qualquer nível e modalidade, como uma estrutura historicamente determinada, deve ser compreendida como dimensão sujeita à autoridade do Estado moderno capitalista, de seu aparato de regulação e reprodução social e ideológica, das bases culturais e simbólicas de uma sociedade de classes, bem como pelas demandas ou exigências postas a ela pelo seu caráter mercantil, pela necessidade das relações sociais se darem por meio da compra e venda da força de trabalho e do desenvolvimento das suas forças produtivas. Por conseguinte, entender a educação requer uma

compreensão detalhada e profunda das relações sociais, econômicas, políticas e simbólicas que com ela interage historicamente. Escapando de visões deterministas, a escola será pensada como um espaço contraditório de reprodução, mas ao mesmo tempo de resistência, fato que a torna um espaço de disputa entre diferentes projetos políticos de formação humana, pautados em distintos interesses de classe.

Sendo assim, *delimitou-se como objetivo geral da pesquisa analisar criticamente a relação do ensino médio com o ensino profissional, especialmente a política de integração do ensino médio ao ensino técnico*. Esta análise advém de uma problemática, ainda insuficientemente debatida, da introdução do princípio da profissionalização precoce no espaço da cultura geral do ensino médio, o que caracteriza o sistema multiforme desta etapa da educação básica no país. As questões geradoras da pesquisa são as seguintes: em que medida o desmembramento do ensino médio, em regular de cultura geral, e politécnico profissional, se justifica e se sustenta? A inserção de percursos profissionalizantes no âmbito da cultura geral do ensino médio é adequada para os adolescentes, tendo em vista o estágio de desenvolvimento dos jovens entre 13 e 17 anos? E ainda, a fórmula da integração entre ensino geral e profissional pode contribuir para reverter o fracasso do Ensino Médio Regular público para a massa dos jovens da classe trabalhadora ou tal transformação seria mais promissora e consistente com uma reforma unitária radical do Ensino Médio Regular?

Para travar este amplo debate, iniciamos no capítulo 1 com uma reflexão a respeito do percurso histórico e político da educação média profissionalizante no Brasil, com foco na dualidade estruturante entre uma formação direcionada às elites e outra à classe trabalhadora. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, foi articulada com os argumentos centrais dos autores que dão fundamentação teórica, política e ideológica para o desenvolvimento e expansão do EMI em território nacional, como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Vale também fazer referência aos autores clássicos que deram suporte teórico-metodológico para aqueles autores de tradição marxista, como: Karl Marx (1818 – 1883), György Lukács (1885 – 1971), Antônio Gramsci (1891 – 1937), Mario Manacorda (1914 – 2013), entre outros. No Brasil, o autor de destaque neste campo de pesquisa é Dermeval Saviani, juntamente com outros importantes nomes que deram suporte teórico à chamada Pedagogia Histórico Crítica (PHC), projeto-estratégico que foi o verdadeiro fio condutor para a proposta profissionalizante do ensino médio.

O objetivo específico do capítulo 1 foi discutir, a partir da análise crítica do trabalho como princípio educativo, a viabilidade de um ensino profissionalizante de nível médio na forma social do capital, que possa favorecer a luta histórica para a superação do contexto de exploração da força de trabalho jovem. Substanciada pelos escritos de Paulo Sérgio Tumolo, questionamos: de que tipo de trabalho se fala quando os teóricos o sugerem como um princípio educativo? Que tipo de prática pedagógica o princípio do trabalho determina? Se, nos marcos do capitalismo, a forma do trabalho produtivo de capital se impõe, existe a possibilidade de se articular uma educação profissionalizante centrada em uma pedagogia dirigida ao trabalho produtivo, que possa desenvolver o humano em todas as suas dimensões?

Após este debate, prosseguimos com alguns questionamentos sobre a utilização do ideário da politécnica como bandeira da educação de nível médio profissional. Tendo como referência os escritos de Dermeval Saviani, Paolo Nosella, Lucília Machado e as teses de doutorado de Ademir Lazarini (2010) e Neide Favaro (2014), enfatizamos questões de ordem semântica, histórica e política que abarcam aquele ideário, ocasionando problemas para projetos estratégicos no campo das políticas educacionais progressistas. Na mesma direção, discutimos a inconsistência dos argumentos que sustentam a expansão das escolas técnicas de nível médio quando ancoradas na perspectiva da Escola Unitária de Antonio Gramsci. Para isso, utilizamos também as contribuições de Paolo Nosella, que além de ser um teórico meticuloso na leitura e interpretação dos textos gramscianos, contra a apropriação superficial e a-histórica que se tem feito de suas obras, dedica uma reflexão séria com os problemas do ensino médio multiforme e a profissionalização precoce de adolescentes, tendo como propósito maior, como ele mesmo afirma, “abrir os canais educacionais mais adequados para que todos sejam cada vez mais livres” (NOSELLA, 2007, p.150).

No capítulo 2, o objetivo específico foi compreender a adolescência enquanto estágio de desenvolvimento humano, ligado à formação de interesses e da personalidade dos sujeitos. Nesta etapa do trabalho, foi essencial fazer uso do referencial teórico da psicologia histórico-cultural, principalmente as contribuições do pensador russo Lev Vygotski (1896 – 1934) sobre o desenvolvimento psíquico dos indivíduos em “idade de transição”. Ao abordar as necessidades formativas de nosso público-alvo, pontuamos os possíveis prejuízos para o desenvolvimento psíquico dos jovens entre 12 e 18 anos, quando submetidos a sistemas de ensino rebaixados, pragmáticos e utilitários. O entendimento da importância do acesso a uma educação de cultura geral, ampla, rica e de

excelência para o adequado desenvolvimento biopsicossocial da juventude nos levou à defesa da tese do *direito de todos adolescentes, indistintamente, vivenciarem um período escolar de indefinição profissional, dedicado exclusivamente aos estudos de cultura geral.*

Os proponentes do EMI, em seus artigos, reconhecem que a profissionalização deveria ocorrer em fase posterior ao ensino médio. No entanto, argumentam que frente à *impossibilidade* de grande parte dos jovens brasileiros poderem eleger uma carreira em idade adequada, o EMI se apresentaria como uma alternativa para que esses jovens tenham não só acesso a um ensino técnico e profissional, mas também a um ensino crítico de cultural geral, voltado ao desenvolvimento de todos os aspectos do ser.

Mesmo que o argumento socioeconômico que sustenta a oferta do EMI tenha respaldo no descalabro social que empurra precocemente muitos jovens ao mercado de trabalho, a extrema precocidade com que os alunos são levados a optar por um curso vocacional, aos 13 ou 14 anos de idade, ainda na educação básica, provocou nosso questionamento sobre a legitimidade do referido argumento quando confrontado com os interesses, desejos e aspirações desses alunos tão jovens. Desta forma, questionamos, quais seriam os motivos que levam os alunos a optarem por cursar o EMI em uma instituição pública federal? Qual são seus interesses pela formação técnica ofertada? Os alunos necessitam de uma formação técnica precoce para entrar rapidamente no mercado de trabalho? Desejam isso? Buscam o EMI com intenções de trabalhar na área técnica após a sua formação? Para formar um quadro capaz de revelar as intencionalidades e a relação dos alunos com o ensino médio profissional, ainda no capítulo 2, foi realizado um levantamento de dados (*survey*) no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú (IFC-CAM) com todos os alunos dos cursos técnicos de nível médio em Agropecuária, Hospedagem, Controle Ambiental e Informática do segundo e terceiro ano do EMI. A pesquisa empírica ainda abarcou um levantamento de dados com egressos do IFC-CAM, formados no ano de 2016, ocasião que proporcionou a análise do número de alunos que, após a sua formação, buscaram trabalhar na respectiva área técnica. *A hipótese da pesquisa foi a de que os alunos dos cursos técnicos de nível médio, a despeito de suas condições socioeconômicas menos favorecidas, não cursam o EMI por interesse no ensino profissional, tampouco intentam trabalhar na área técnica após a sua formação.* Mesmo que um levantamento de dados restrito à realidade do IFC-CAM não tenha caráter conclusivo, um olhar empírico sobre esta problemática pôde nos indicar alguns elementos importantes para se julgar méritos e valores da referida

política educacional, bem como servir de reforço ou contraponto às conclusões obtidas em nível teórico.

A crítica à tese de que o EMI representa uma frente de luta suficientemente combativa diante do projeto neoliberal para o ensino médio da classe trabalhadora, conduziu-nos ao terceiro e último capítulo, em que pesa a defesa de uma contraproposta para o ensino médio nacional, voltado à satisfação das necessidades cognitivas, intelectuais, culturais e existenciais dos adolescentes, impedindo que a energia e criatividade desses sujeitos sejam capturadas pelas demandas mais imediatas do mercado de trabalho. A discussão em torno de um projeto pedagógico de antítese, contra os interesses mercantis para o ensino médio da juventude trabalhadora, demandou um debate sobre diversos temas a despeito da conjuntura social e política contemporânea, abarcando, sobretudo, temas importantes ao campo de pesquisa progressista, como o entendimento da reestruturação produtiva no século XXI, as crises estruturais do capitalismo tardio e as consequências para o mundo do trabalho e para a classe trabalhadora. Dentro deste escopo, foi possível tecer considerações sobre a função social da escola e os alcances e os limites da instituição escolar na formação integral da juventude da classe trabalhadora. Nesta etapa da pesquisa, foram utilizadas como principais referências, os trabalhos de Ricardo Antunes, Ivo Tonet, Mauro Iasi, Antonio Gramsci e as leituras gramscianas de Paolo Nosella e Jarbas Gomes.

Por fim, ao final do terceiro capítulo, também foram abordadas algumas ideias mais propositivas em âmbito prático-pedagógico, no sentido de reforçar possíveis formas de pensar a prática docente tendo em vista uma aprendizagem mais crítica, prazerosa e significativa para os adolescentes, alinhada aos reais problemas civilizatórios contemporâneos. Afinal, apesar de a escola ser um ambiente meritocrático, passivo à lógica de reprodução e conservação das injustiças, existem nichos potenciais de transformação que devem ser fortalecidos mediante uma postura dedicada, crítica e “pouco comportada” de educadores comprometidos com um processo de transformação da realidade social. Dentro deste contexto, os trabalhos realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Tecnológica (NEPET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenado pelo professor Dr. Walter Antonio Bazzo, foram referências cruciais nesta etapa do trabalho, uma vez que priorizam a compreensão aprofundada dos problemas e desafios do atual processo civilizatório, equívocado, cruel e elitista para, então, pensar em como torná-los objetos

de um trabalho docente diferenciado, vale dizer, desobediente ou subversivo ao atual estado de coisas.

Como podemos observar, esta pesquisa apresenta grandes desafios. A começar pela necessidade de compreendermos profundamente a situação da escola pública brasileira, especialmente a política educacional técnica de nível médio e suas funções dentro de uma sociedade regida pelo capital. Em segundo lugar, a dificuldade em articular, sem simplificações, com coerência e unidade, o referencial teórico revolucionário e o movimento da luta de classes. Para não finalizar, ainda há pela frente o desafio de traçar melhores propostas de luta para a educação da juventude das escolas públicas, sem idealismos, levando em conta os limites e os alcances da educação num processo de transformação social, lançando luz sobre os elementos de resistência frente à reprodução do capitalismo, de seus valores e do contexto de dominação e exclusão característico da sociedade elitista e conservadora na qual estamos inseridos.

Sendo o capitalismo uma efetividade e o comunismo⁵ apenas uma possibilidade histórica, sabemos das dificuldades em defender tal ideal uma vez que podemos nos deter apenas em suas características mais gerais. Mas, como dizia Eduardo Galeano, um dos mais notáveis pensadores latino-americanos que nos deixou recentemente, a utopia parece se afastar a cada tentativa de nos aproximarmos dela, contudo, talvez sua principal função seja mesmo aquela de nos indicar outro caminho possível para além da barbárie. Só certa dose de utopia para impedir a inércia pessimista que nos envolve quando constatamos as condições de produção e reprodução sistemática da miséria e da degradação humana na atual forma de sociabilidade. Desta maneira, o que se quer enfatizar nesta tese é a *real possibilidade histórica* de se criar um novo mundo social, que contenha em seu escopo a formação e desenvolvimento integral dos seres humanos, situação *que exige a superação do capitalismo*, entendido como um modo de produção centrado na produção de mercadorias e na satisfação de acúmulo de capital sob a exploração ilimitada e irracional da natureza e da força de trabalho humano.

⁵ Entende-se por comunismo um modo de vida e produção formado por trabalhadores associados, onde haja uma produção e distribuição justa da riqueza, visando à socialização dos bens essenciais para a satisfação das necessidades humanas, sem o predomínio de classes sociais ou grupos que se cristalizam em torno do poder para manter privilégios ou tirar vantagens da máquina estatal.

2 CAPÍTULO 1 – ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERSPECTIVA CRÍTICA

*“Querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio”.*⁶

Paolo Nosella

Talvez não haja tema mais controverso no âmbito educacional brasileiro do que o ensino médio. As reformas propostas pelo governo do presidente Michel Temer no ano de 2016 intensificaram o debate sobre sua natureza e estrutura, chamando a atenção não apenas de educadores e gestores da educação, mas também de diversos setores da sociedade civil, inclusive dos próprios alunos secundaristas, que passaram a se organizar em intensivas e inéditas ocupações de resistência em suas próprias escolas, por todo o país. Todavia, sem entrar no mérito das reivindicações dos estudantes, o que parece ser consenso é a necessidade de mudanças importantes na estrutura e no funcionamento do ensino médio, tendo em vista a superação do panorama constrangedor e deficitário que esta etapa da educação básica apresenta. Apenas para termos uma ideia do cenário desastroso do ensino médio, dados do observatório do Plano Nacional da Educação (PNE), retrataram que a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio no ano de 2016 foi de apenas 62,7%.

O ensino médio é uma etapa da educação básica obrigatória de três anos, que compreende a faixa etária de jovens de 15 a 17 anos, podendo ser ofertado de forma regular de acordo com as prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular⁷ (BNCC), e de forma integrada à educação técnica profissional, o chamado Ensino Médio Integrado⁸ (EMI), objeto de análise crítica desta pesquisa. Esta modalidade de ensino

⁶ NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? Revista Brasileira de Educação, v.20, n.60, jan-mar, 2015.

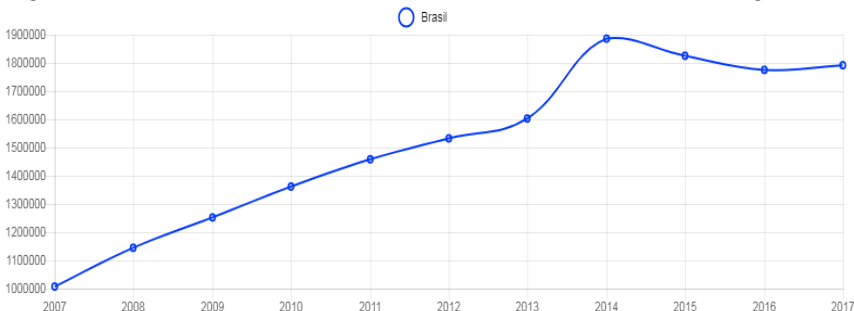
⁷ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

⁸ A modalidade integrada é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2009).

específica é ofertada por instituições de educação profissional privadas, estaduais, municipais e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituições que ganharam destaque com políticas de expansão do ensino básico, técnico e tecnológico nos últimos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Contudo, de acordo com dados do Censo Escolar do INEP⁹ de 2016, a Rede Federal¹⁰ participa apenas com 1,8% das escolas de ensino básico e menos de 1% em matrículas. Por isso, a primeira pergunta que nos cabe responder é: por que nos preocuparmos em analisar criticamente um modelo de ensino tão pouco representativo?

Em primeiro lugar é preciso destacar o aumento significativo de matrículas nessas instituições, que no ano de 2016 apresentou crescimento de 11% (INEP/2016). Na figura apresentada a seguir, é possível observar o crescimento expressivo do número de matrículas nos cursos técnicos de nível médio entre os anos de 2007 e 2017.

Figura 1: Indicadores do crescimento de matrículas no Ensino Médio Integrado



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/11-educacao-profissional/indicadores> Acessado em 22/11/2018

Em segundo lugar, a ideia de integrar o ensino médio à educação profissional tem sido apontada como uma possível saída para os altos índices de evasão do ensino médio pelas camadas mais baixas da população, uma vez que, para esses jovens, a necessidade de acessar rapidamente o mundo do trabalho se impõe. Com efeito, a universalização

⁹http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acessado em 20/06/2017.

¹⁰ Rede composta pelos Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II.

do ensino médio profissionalizante como uma opção de itinerário formativo para todos os estudantes secundaristas é prevista na polêmica Medida Provisória (MP) n. 746/2016, que trata da reforma do ensino médio, sancionada pelo governo do presidente Michel Temer no ano de 2017, sob a Lei n. 13.415 (ANEXO 1).

Mesmo que a reforma tenha o mérito de acender o interesse público para esta etapa da educação básica, bem como o de elaborar uma proposta única de ensino médio para todas as escolas públicas e privadas da federação, muitas de suas prerrogativas são problemáticas e preocupam todos aqueles comprometidos com a qualidade e a equidade do ensino público brasileiro. Com razão, o “Novo Ensino Médio” traz consequências graves que precisam ser debatidas, o que nos faz recusar, de imediato, a sanção presidencial de uma medida provisória antidemocrática, sem que tenha havido amplo debate e participação de diversos segmentos da sociedade em sua elaboração. O Novo Ensino Médio não é objeto de crítica desta tese, mas uma breve contextualização é necessária, já que esta política também compreende a possibilidade de inclusão de módulos profissionalizantes nas trajetórias dos estudantes secundaristas, como versa o quinto tópico dos itinerários formativos, expresso no Artigo 36 da Lei n. 13.415/2017, onde se lê:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, grifo meu).

A princípio, é atrativa a possibilidade dos estudantes poderem optar por um ou mais itinerários formativos ao lado dos conteúdos obrigatórios curriculares. No entanto, o que se observa é que essas

escolhas *não serão necessariamente elegidas pelos alunos*, já que os itinerários serão ofertados de acordo com *as condições de cada instituição*, como prevê o §1º do Artigo 36 da referida Lei, que diz: “A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017). Neste panorama, dois sérios problemas são evidenciados de antemão. O primeiro deles refere-se às diferenças nos itinerários formativos que serão oferecidos aos alunos de acordo com os recursos materiais e humanos de cada escola. Não é difícil antever a disparidade das ofertas de itinerários entre as escolas localizadas em regiões mais pobres em relação as mais ricas, ou entre escolas públicas e privadas, o que tende a aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais e sociais. Outro ponto a ser destacado é que os adolescentes em condição de maior vulnerabilidade social, cujo horizonte do trabalho produtivo se impõe, módulos de ensino técnico profissionalizante tendem a ser mais facilmente elegidos em detrimento de outros de âmbito geral, garantindo um ensino reducionista e utilitarista para os jovens mais pobres. Mesmo que seja ainda muito breve para tecer qualquer conclusão a este respeito, é muito possível que o Novo Ensino Médio, caso consiga ser minimamente implementado, intensifique ainda mais o dualismo histórico característico da educação secundária brasileira.

A discussão em torno dos inúmeros problemas que envolvem o “Novo Ensino Médio” é ampla, contemplando ainda críticas relativas à transformação das disciplinas em “eixos formativos”, secundarizando o papel de diversas disciplinas fundamentais, a abertura da possibilidade de módulos de ensino à distância (EaD) na educação básica e, ainda, a desvalorização da formação docente na implantação do critério de “notório saber” para a contratação de professores. Uma análise pormenorizada de todos esses problemas muito ultrapassa os objetivos desta tese. *Aqui, o argumento em destaque é o estímulo aos percursos formativos profissionalizantes no âmbito da cultura geral do ensino médio para os adolescentes da classe trabalhadora*, que têm sido fomentados tanto por setores conservadores, como é o caso da proposta do Novo Ensino Médio, como progressistas, com a política do Ensino Médio Integrado, guardada as diferenças significativas em seus projetos políticos e pedagógicos.

De toda forma, o ensino médio profissional tem sido endossado pelos meios de comunicação em compasso com a opinião pública de grande parte da sociedade civil. Na figura apresentada a seguir, vemos um anúncio publicitário do “MedioTec”, itinerário formativo profissional do “Novo Ensino Médio”, exposto no portal da internet da Rede Federal de

Educação Científica e Tecnológica. Em seguida, lemos um anúncio do jornal “Folha de São Paulo” exposto em um artigo de Nosella (2011), em que está explicitada a opinião da grande mídia em relação à “necessária expansão” do ensino médio profissional.

Figura 2: Anúncio publicitário do MedioTec



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/> Acessado em 12/02/2017

Mao-de-obra-difícil. A recente aprovação, no Senado, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é um passo pequeno, ainda que na direção correta, para preencher uma das grandes lacunas na formação dos brasileiros: o ensino profissional. [...]. Para ser bem sucedida, é importante que essa expansão contemple principalmente os alunos do ensino médio (*Folha de S. Paulo*, Editorial, 28 dez. 2008 apud NOSELLA, 2011, p. 1053).

Embora esta pesquisa se concentre na análise crítica de uma política específica de ensino médio profissional – o Ensino Médio Integrado, *a tônica dos argumentos deverá se estender a todo e qualquer projeto de ensino médio que vincule a educação básica aos ditames do trabalho produtivo de capital, imprimindo condicionalidades pedagógicas mercantis e utilitárias à educação básica e de cultura geral dos adolescentes brasileiros.* No entanto, a crítica à política integradora do ensino médio se faz necessária, sobretudo, porque encoberta por um arsenal teórico progressista e revolucionário, exalta o percurso formativo profissionalizante para os adolescentes da classe trabalhadora como forma de “travessia” para uma educação integral e omnilateral. Ademais,

por seus resultados de rendimento muito superiores ao Ensino Médio Regular, o Ensino Médio Integrado tem sido reconhecido como “uma via áurea para o ensino médio” no atual momento histórico do país. *Na contramão desta suposição, subjaz a defesa de uma reestruturação radical e unitária para o Ensino Médio Regular, que preserve o direito de todos adolescentes a usufruir um período escolar de indefinição profissional e acesso a uma educação geral, crítica, humanista, moderna e de elevada qualidade.* Contudo, para a defesa desta tese, antes, é preciso compreender o processo histórico e político de implementação e expansão do ensino técnico de nível médio, bem como seus princípios, justificações e finalidades, de modo a sermos capazes de visualizar com mais solidez seus elementos políticos e ideológicos fundantes.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

Ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio assumiu diferentes constituições e modalidades, atendendo a distintos propósitos, ora pensado para a formação da cidadania, para o ingresso aos estudos superiores, ou mesmo para uma rápida e precoce profissionalização. Piletti (2002) aponta que o ensino secundário foi a modalidade de ensino que mais sofreu com contínuas e inconsequentes reformas. Entretanto, não é apenas essa diversidade teleológica que dificultou a construção de uma *identidade própria* para essa etapa da educação básica, mas também o fato de que o ensino médio, desde sua gênese, fora marcado por um dualismo estrutural que ainda hoje responde à dualidade social proveniente da divisão social do trabalho no capitalismo. Entender a dinâmica sociohistórica de uma educação para a elite econômica e outra de caráter tecnicista para as massas subordinadas, passou a ser um ponto fulcral de análise das políticas educacionais, fato que nos condiciona à consideração do *dualismo*¹¹ como categoria explicativa para nossa abordagem sociohistórica da proposta profissionalizante do ensino médio.

¹¹ Lembramos que o dualismo do sistema escolar não compreende apenas a diferença das escolas de cultura geral e profissionalizantes, mas também inclui a polarização das escolas diurnas e noturnas, públicas e privadas, de centro e de periferia.

Destarte, podemos observar como a dualidade do sistema escolar se institucionalizou a partir da “Lei Orgânica do Ensino Secundário” e da “Lei Orgânica do Ensino Industrial”, ambas de 1942, em que se organizou uma modalidade de ensino geral humanista e científica direcionada às “elites condutoras”, e outra de caráter profissionalizante direcionada aos trabalhadores das “classes populares” (NOSELLA, 2011). Essa dualidade do ensino ocorrida na Era Vargas¹² (1930-1945), durante o período do Estado Novo, presente também em outros lugares do mundo, provocou uma reação intensa de vários pensadores comprometidos com um sistema de ensino único e igualitário como meio efetivo de combate às desigualdades sociais e à marginalização. No Brasil, é importante mencionar, sem aqui nos atermos a uma análise crítica de seus desdobramentos, o movimento da Escola Nova, difundido na década de 1930, quando se buscou promover uma educação comprometida com a democracia e os verdadeiros desafios da sociedade em intenso processo de modernização. Um marco importante deste movimento foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932, tendo como signatários: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros, os quais apresentaram as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do chamado “escolanovismo”. A seguir destacamos alguns trechos deste importante documento em que pesa a defesa de uma escola pública única e comum para toda a juventude brasileira:

Em nosso regime político, o Estado, [...] está no dever indeclinável de não admitir, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. [...] a *escola única* se entenderá entre nós, não como uma conscrição precoce, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, *mas antes como a escola oficial, única,*

¹² Sob o comando do ministro da educação e saúde da Era Vargas, Gustavo Capanema, uma reforma educacional foi articulada tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diferentes classes sociais. Assim, a chamada “Reforma Capanema” previa uma educação secundária específica para as elites e outra para a massa de trabalhadores.

em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (MANIFESTO DOS EDUCADORES, 2006, grifo meu).

Ao longo do século XX, não faltaram tentativas para amoldar a escola de caráter geral humanista e a escola do trabalho, mas foi no período militar que essa unificação veio imposta sob a Lei n. 5.692/1971, a qual institucionalizou a *profissionalização compulsória* dos jovens de 15 a 17 anos no então chamado “ensino de 2º grau”. O artigo 4º da referida lei traz que:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

A parte diversificada dos currículos de 2º grau se concentrava na predominância de habilitações profissionais para a qualificação para o mercado de trabalho em compasso com as demandas e as necessidades econômicas regionais. Muitos foram os fatores que inviabilizaram a proposta, revogada em 1982, sob a Lei n. 7.044, quando se determinou que a profissionalização fosse novamente eletiva a cada escola. Ao analisar o ensino secundário desse período, Nosella (2011, p. 1056, *grifo meu*) destaca que:

O fracasso da profissionalização compulsória da Lei n. 5.692/71 dos governos militares era previsível: na verdade, sob a retórica de liquidar a escola secundária, verbalista e elitista, escondia-se o projeto de extinguir uma escola formadora de dirigentes (ou de controladores dos dirigentes), fundamental princípio unitário do ensino secundário. *O sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a “unitariedade” do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo.*

De fato, o fracasso daquela política educacional autoritária ocorreu não apenas por conta dos alunos e dos profissionais da educação não terem aceitado de bom grado as compulsórias habilitações profissionais, mas também, principalmente, porque havia uma evidente falta de condições físicas e materiais para implementar o projeto, o que acabou empobrecendo tanto a qualidade do ensino propedêutico, quanto a do ensino técnico profissionalizante.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, os debates em torno das políticas educacionais se intensificaram. Com isso, o ensino médio passou a ser objeto de diferentes projetos e disputas ideológicas: de um lado havia a proposta alinhada aos interesses neoliberais meritocráticos, a qual previa a requalificação do ensino tradicional propedêutico ao lado da oferta de um ensino de caráter tecnicista destinado à classe trabalhadora, de outro, a vertente popular, composta por intelectuais marxistas preocupados em vocalizar os interesses da classe trabalhadora, defendiam a oferta de um ensino médio regular politécnico, concepção chave da proposta integradora do ensino médio profissional que será discutida detalhadamente mais adiante neste capítulo. Por ora, destaca-se que a proposta da formação politécnica como diretriz para o ensino médio foi apresentada no primeiro projeto da LDB à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, e assim se expressava:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (BRASIL, 1991, art. 38 *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 25).

Naquele projeto, ainda não constavam os objetivos da formação profissional integrada ao ensino médio, que foi proposta pelo Substitutivo do deputado Jorge Hage em 1989, texto que foi aprovado após um longo período de discussões, e assim ficou definido:

[...] assegurada aos alunos à integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação de sua duração e carga horária global,

incluir objetivos adicionais de educação profissional (BRASIL, 1989, art.53 *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 43).

Posteriormente, em 1997, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), contrariando o referido documento, por meio do Decreto n. 2.208/1997 (ANEXO 2) e da Portaria n. 646/1997 (ANEXO 3), condicionou a educação profissionalizante como uma etapa formativa própria, como se lê no Artigo 5º daquele decreto: “A educação profissional de nível técnico terá *organização curricular própria e independente do ensino médio*, podendo ser oferecida de forma *concomitante ou sequencial a este*” (BRASIL, 1997, *grifo meu*).

É importante mencionar o contexto político da época para que possamos compreender as intenções políticas subjacentes à reforma proposta pelo governo de FHC, bem como as duras críticas que o referido sistema sofreu pelos intelectuais progressistas. A década de 1990 foi marcada por profundas transformações econômicas, políticas e culturais, inseridas num amplo processo de globalização neoliberal, quando se fortaleceu a crença de que os problemas reais da produção e distribuição de recursos e da organização social deveriam ser resolvidos pelas forças do mercado. Ademais, naquele período ocorreram rápidas alterações no mundo do trabalho advindas da ascensão das novas tecnologias informacionais. Porto-Gonçalves (2017, p. 39) destaca a presença da mentalidade tecnicista e tecnocrática, a qual faz crer que para cada problema social existe uma tecnologia capaz de resolvê-lo. Curiosamente, ao lado do extraordinário avanço tecnocientífico, a desigualdade social e a perpetuação das injustiças só se intensificavam, o que acarretou um debate sobre o papel e as possibilidades da educação para o enfrentamento desse cenário. Segundo Lima Filho (2002, p. 271):

[...] as alterações na organização e execução do trabalho e, em consequência, na formação requerida do "novo" trabalhador; a absorção, emprego e desenvolvimento das novas tecnologias seriam a chave para a competitividade e a educação o veículo central para obtê-la. Essa nova realidade exigiria a redefinição do papel do Estado, que deixaria a sua função de provedor de políticas universais e de desenvolvimento e assumiria a função de gestor de políticas de equidade, conforme a dinâmica determinada pelo mercado.

Neste contexto, também é marcante a influência do Banco Mundial (BM), da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nas reformas educacionais dos chamados “países em desenvolvimento”, mediante condicionalidades para financiamentos e critérios para a utilização de recursos, sob o argumento tecnocrático de que a educação deveria ser gerida de forma racional, técnica e eficiente, sendo um fator determinante no desenvolvimento econômico nacional, para a mobilidade social e alívio da pobreza e das desigualdades. Assim, é notória a influência externa no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), levado a cabo pelo governo de FHC no período de 1997 a 2003, quando este mobilizou 500 milhões de dólares para a expansão do ensino profissionalizante, sendo que deste montante, 250 milhões foram financiados diretamente pelo BID (LIMA FLIHO, 2002).

Deste modo, o ensino profissionalizante, em seus módulos subsequente e concomitante, claramente alinhado aos interesses do mercado, passou a desenvolver currículos sob o conceito “das competências”, cuja definição recai sobre a habilidade de desempenhar de forma eficaz as atividades específicas requeridas para o trabalho produtivo. O ideal pedagógico das competências transformou, assim, a forma como se concebia o conhecimento, “relacionando-o a capacidade efetiva de desempenho e definindo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino e instrumental às demandas da sociedade pós-industrial” (COSTA, 2005, p. 53). Com efeito, a característica tecnicista do ensino técnico voltado às competências, quando circunscrita à formação do jovem de nível médio, fora o fator que mais acirrou o debate e as disputas políticas e ideológicas do modelo de ensino profissionalizante adotado por FHC. Em resumo, o sistema posto em prática pelo governo não apenas imputou um caráter tecnicista e empobrecedor ao ensino técnico, como também abandonou o Ensino Médio Regular ao baixo nível ao qual se encontrava (NOSELLA, 2011).

A separação entre educação geral e técnica foi amplamente criticada por intelectuais de esquerda, movimentos sociais e profissionais da educação sob o principal argumento de que tornar o ensino técnico complementar à educação básica, significava a afirmação do dualismo entre a educação e o trabalho, entre o fazer e o pensar, entre teoria e prática. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 25), o decreto de 1997 vinha “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Assim, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, os setores progressistas reascenderam a discussão em torno da possibilidade de integração do ensino médio ao técnico profissional. Intelectuais ligados à Pedagogia Histórico Crítica (PHC), de tradição marcadamente marxista, inspirados no ideário da Escola Unitária de Antonio Gramsci e na bandeira da educação politécnica soviética, propuseram uma política para a integração do ensino técnico à educação básica em oposição ao sistema dualista e tecnicista em vigor. No sentido de responder aos anseios dos setores progressistas, o governo Lula determinou, por meio do Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004 (ANEXO 4), revogar o Decreto n. 2.208/1997, e restabelecer a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico profissional, como expresso no Artigo 1º daquele decreto:

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio;

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004, *grifo meu*).

Em suma: “o primeiro decreto (de 1997) dicotomizou o ensino médio separando o percurso de formação geral do profissionalizante, o segundo (de 2004) acabou pulverizando o ensino médio, eliminando qualquer veicidade de ensino unitário ao permitir sua extrema multiformidade” (NOSELLA, p. 98, 2016). Soares (2006) recorda que os principais atores no campo progressista que participaram da aplicação do decreto de 2004 chegaram a pedir desculpas por terem trabalhado na aplicação de um decreto que, a rigor, configura-se como uma medida autoritária. Segundo eles, se assim não agissem, “as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso”. Em seguida, afirmaram que

“o decreto evitaria um confronto de forças sociais e políticas, que levariam à derrocada da proposta da esquerda progressista” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, *apud* SOARES, 2006, p. 344). De toda forma, o novo decreto permitiu ambos os sistemas, tanto a integração quanto as formas subseqüente e concomitante, que haviam sido anteriormente criticadas. Com a instauração do novo decreto, os governos do PT investiram substanciais recursos para a oferta e a expansão do EMI em todo o território nacional através da criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, política pública que acabou se tornando uma das bandeiras mais fortes do governo federal petista para a educação pública federal.

Questionar a política de integração do ensino médio e, sobretudo, criticar o modelo multiforme desta etapa da educação básica em vigor no país, em defesa de um sistema de ensino público único e unitário, isto é, humanista, de cultura geral e de elevada qualidade para toda a juventude brasileira, é uma tese muitas vezes interpretada de forma apressada como ingênua, ousada e polêmica dentro do campo político de esquerda. Em uma passagem do artigo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 27), sobre a promulgação do decreto de 2004, lemos a seguinte afirmação:

Sabemos que a lei não é uma realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado.

Nessa citação, destaca-se a indução retórica utilizada para encerrar dissensos a respeito da política de integração do ensino médio ao ensino profissional. Com efeito, o argumento expressa a falácia do *falso dilema*¹³, constrangendo aqueles que não se identificam com o *status quo* a interpretarem o decreto de 2004 “necessariamente como um ganho político”, sob o julgo de defenderem “interesses conservadores”. Por

¹³ Nesse tipo argumento falacioso dá-se um número limitado de opções ao interlocutor, enquanto na realidade há mais opções. Um falso dilema é um uso ilegítimo do operador “ou” para defender pontos de vista onde uma das opções é completamente descartada pelo proponente, restando apenas aquela que lhe interessa.

outro lado, a afirmação pressupõe que aquele decreto sinaliza mudanças no sentido do “progresso social” e que essas mudanças se encontram do “lado oposto aos interesses definidos pelo mercado”. Com frequência, os estudos que tratam da proposta da integração do ensino médio ao ensino profissional celebram o decreto de 2004 como uma vitória histórica da classe trabalhadora para a concretização de um projeto educacional que contenha elementos para uma educação integral, unitária e omnilateral para os jovens trabalhadores.

Neste trabalho, esta tese é colocada em xeque, *pesando a hipótese de que o decreto de 2004, ao inserir percursos formativos profissionalizantes no âmbito da cultura geral do ensino médio não representa uma tese suficientemente combativa frente ao projeto neoliberal de subsunção da classe trabalhadora ao capital*. Mesmo que seja consenso entre pesquisadores que a política do EMI resulta de uma reação contrária aos módulos rápidos, superficiais e tecnicistas de ensino profissional instaurados na década de 1990 pelo governo FHC, é oportuno salientar que o EMI, enquanto política educacional diferenciada, que integra verbas específicas, seleção de estudantes para um ensino em dois turnos, boa estrutura institucional e plano de carreira semelhante ao magistério superior federal, contrapõe-se a um Ensino Médio Regular público para as massas dos jovens da classe trabalhadora “caracterizado por uma conceituação difusa e confusa sobre cidadania e trabalho, pela escassez de recursos, por estruturas físicas arcaicas e precárias, por planos de carreiras frustrantes e metodologias inadequadas” (NOSELLA, p. 105, 2016). Por conseguinte, não apenas a fórmula integradora do ensino médio necessita ser questionada enquanto estratégia educacional contra a subsunção da vida humana aos ditames do capital, mas também a própria multiformidade do sistema nacional do ensino médio, que prevê percursos formativos distintos e condições concretas de ensino e acesso ao conhecimento desigual para a grande massa de adolescentes que frequentam as escolas públicas de ensino regular e uma parte minoritária de estudantes que passam nos concorridos concursos dos institutos federais.

2.2 SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A transição de uma sociedade baseada na mão de obra escrava para um modo de produção burguês industrial no século XIX careceu de

transformações importantes no campo educacional, demandando do Estado capitalista reformas focadas no ensino profissionalizante das camadas menos privilegiadas da população, haja vista a necessidade de qualificação de mão de obra para os mais diversos setores produtivos. Esse é pano de fundo socioeconômico que viabilizou, no ano de 1909, a criação de dezenove escolas profissionalizantes denominadas “Escolas de Aprendizes e Artífices”. Como podemos ler no decreto daquele ano, o projeto do governo do presidente Nilo Peçanha tinha a finalidade de oferecer aos jovens das “classes desprovidas”, a oportunidade de uma formação operária por meio de um ensino técnico profissionalizante, que pudesse responder às necessidades do Estado e das indústrias locais (BRASIL, 1909). Na redação da Lei, fica evidente a caracterização do público-alvo ao qual o ensino profissional se destinava:

Que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às *classes proletarias* os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia;

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos *desfavorecidos da fortuna* com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime (BRASIL, 1909, *grifo meu*).

Ao longo do século XX, as escolas técnicas destinadas aos “desprovidos da fortuna” foram se modificando de acordo com as necessidades econômicas e, em consequência, receberam variadas nomenclaturas. Por exemplo, na Lei n. 378, artigo 129, de 1937, o Estado imputou às indústrias e sindicatos o dever de criar Escolas de Aprendizes, em nível de suas especialidades, para os “filhos de seus operários”. E assim, no mesmo ano, as Escolas de Aprendizes passaram a ser designadas por “Liceus industriais/profissionais” (BRASIL, 1937). Vale lembrar também, que na década de 1940, por conta do intenso processo de industrialização do país, a procura por mão de obra qualificada pelo empresariado levou à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), instituindo um sistema de ensino profissional paralelo ao sistema oficial de educação, denominado “Sistema S”.

Ainda em 1942, a Lei n. 4.127 transformou os Liceus em “Escolas Industriais Técnicas”, que seriam renomeados anos mais tarde para “Escolas Industriais Federais” e depois para “Escolas Técnicas

Federais”. Em 1971, o governo militar exigiu que essas escolas, assim como todas as outras de ensino secundário, oferecessem os chamados “cursos técnicos de 2º grau” com profissionalização compulsória. Com o fracasso da tentativa de unificação da educação por via da profissionalização forçada, na década de 1980, o ensino profissional voltou a ser facultativo e as escolas técnicas retomaram o ensino pautado em seus currículos especializados.

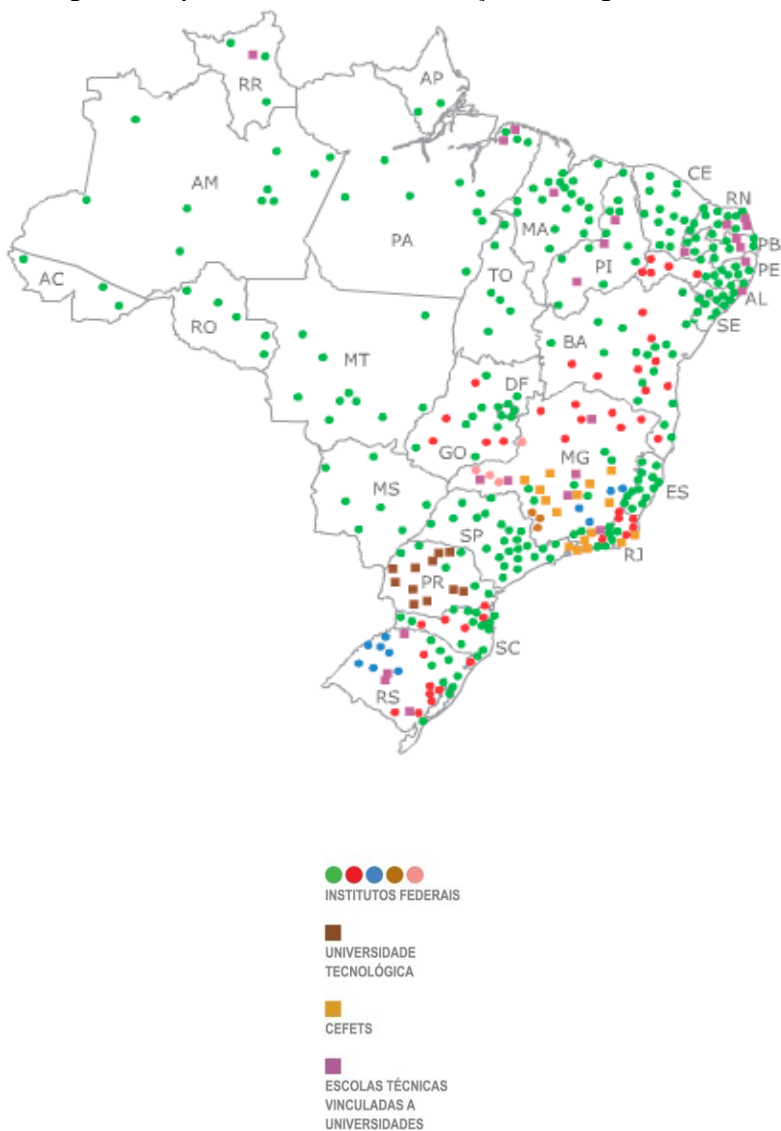
Em 1994¹⁴, outra medida governamental transformou gradativamente a nomenclatura das “Escolas Técnicas Federais” para “Centros Federais de Educação Tecnológica” (CEFETs), instituições que passaram a ofertar, além de cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação. Uma década depois, no primeiro mandato do presidente Lula, a integração do ensino técnico ao Ensino Médio Regular, que havia sido suspensa por decreto em 1997, não apenas voltou a ser permitida, como foi amplamente fomentada. Iniciou-se, em 2005, uma intensa política de investimentos e expansão do ensino técnico, principalmente em sua modalidade integrada ao ensino médio. Quatro anos mais tarde, o ex-presidente Lula sancionou a Lei n. 11.892/2008 que criou a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com essa nova política, vários Centros Federais e Escolas Agrotécnicas vinculadas às Universidades, uma vez mais, modificaram sua nomenclatura para “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, ofertando cursos técnicos para a classe trabalhadora nas suas mais diversas modalidades, de forma concomitante, subsequente e integrada ao ensino médio, bem como cursos superiores tecnológicos, de licenciatura e de pós-graduação.

O modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

¹⁴ A Lei nº 6.545 de 1978 já havia transformado três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, processo que se estendeu em 1994 às outras Escolas Técnicas Federais do país.

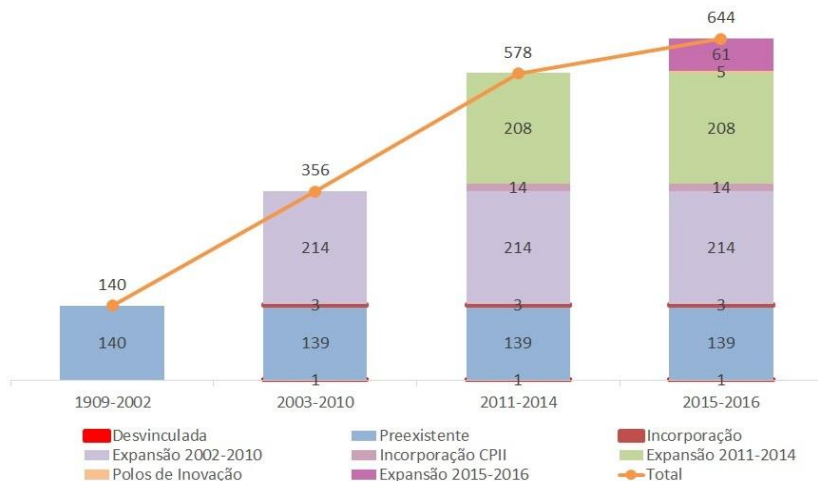
No longo período que se estende de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas profissionalizantes no país, sendo que somente na última década, foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao Plano de Expansão da Educação Profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. Em relação aos Institutos Federais, o país conta com 38 unidades presentes em todos estados da união. Na figura 3, é possível visualizar a distribuição dos mesmos, em conjunto com as outras instituições da Rede Federal de Ensino. Em seguida, na figura 4, observamos os indicadores da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em unidades.

Figura 3: Mapa da Rede Federal de Educação Tecnológica no Brasil



Fonte: http://redefederal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=1001:unidades-da-rede Acessado em 10/10/2017

Figura 4: Indicadores da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em unidades.



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal#> Acessado em 10/10/2017

Em termos gerais, lemos no documento¹⁵ da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) que “o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” e que devem responder, de forma ágil e eficaz “às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2010, p. 03). Ainda, definem que a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que orienta os processos de formação nessas instituições deve partir das premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

A breve digressão histórica do desenvolvimento das instituições públicas de ensino profissional, técnico e tecnológico recém-exposta,

¹⁵ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=s=6691-if-concecaoediretrizes&Itemid=30192. Acessado em 22/07/2017.

deixa clara a função social destas instituições, a despeito de suas configurações e nomenclaturas diversas, desde a sua criação no início do século XX: *incluir a juventude da classe trabalhadora no universo produtivo, no mercado de trabalho*. Sabemos que a divisão social do trabalho no capitalismo gera uma condição imperativa para milhares de jovens em buscar, muitas vezes de forma prematura ou desesperada, uma atividade remunerada para o sustento de si e de sua família. Essas condições conduzem o Estado à oferta de um ensino que priorize, de forma imediata e precoce, ainda na educação básica, o princípio do ensino profissional para os adolescentes mais pobres. É preciso fomentar, então, o debate sobre a resposta dos setores progressistas, em âmbito político e institucional, frente a essa catástrofe social que atinge a juventude da classe trabalhadora brasileira. Seria a proposta integradora do ensino médio, como muitos defendem, a condição necessária para uma “travessia” em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, bem como para uma educação integral ou omnilateral para os adolescentes da classe trabalhadora? Ou seria a recusa intransigente da preparação prematura para o trabalho produtivo, junto à defesa de uma formação básica de cultura geral de elevada qualidade para todos os adolescentes que frequentam as escolas públicas, uma frente mais combativa ao projeto neoliberal da educação e à irracionalidade social que se apresenta?

2.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO POLÍTICO-ESTRATÉGICO

Inevitavelmente, quando se avalia políticas educacionais, trava-se um debate sobre visões de mundo, projetos de sociedade e de desenvolvimento humano. Por isso, é imprescindível explicitar as bases político-ideológicas desenvolvidas no campo educacional da esquerda brasileira nos anos de 1980 e 1990, as quais foram cruciais como suporte teórico-metodológico para a implementação do EMI no início do século XXI.

2.3.1 Pedagogia Histórico Crítica: o fio condutor para a proposta de integração

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, diversos intelectuais comprometidos com uma crítica à sociedade capitalista desenvolveram pesquisas no campo educacional, as quais resultaram na proposta conhecida como Pedagogia Histórico Crítica (PHC). Sob a liderança do professor Dermeval Saviani (1944-), dentro do contexto de redemocratização do país, aqueles pesquisadores procuravam indicar novas possibilidades de atuação prática nas escolas para auxiliar em uma possível transformação social.

A PHC pode ser descrita como uma teoria marxista da educação que se inscreve no materialismo histórico e é adotada por educadores, pesquisadores e governos que se intitulam do campo de esquerda. Seu nome foi adotado em 1984 como uma alternativa frente às teorias da educação “não críticas”, aquelas que encaram a educação alheia à totalidade social, como entidade autônoma a ser compreendida por ela mesma, e aquelas a que denominaram de “teorias crítico-reprodutivistas”, as quais postulam a necessidade de compreender a educação a partir de seus condicionantes sociais, porém se limitam a afirmar sua função conservadora e reprodutora da ordem social vigente. Em contrapartida, a PHC parte do pressuposto que a sociedade está em um constante processo histórico de transformações que se desenvolvem dialeticamente e por isso, a escola, embora seja um elemento de reprodução, também pode interferir na sociedade, impulsionando a sua transformação (SAVIANI, 2012).

Partindo dessa premissa, os pesquisadores assumiram o desafio de construir as bases teóricas da PHC, levando em conta, tanto o caráter contraditório e heterogêneo da educação no interior do capitalismo, quanto os possíveis caminhos práticos para a superação de suas limitações no âmbito da formação de professores, dos processos pedagógicos, métodos de ensino, organização institucional e das políticas educacionais. A PHC se estabeleceu, assim, como o fio condutor teórico para as posteriores propostas no campo das políticas educacionais progressistas (como é o caso do projeto-estratégico do EMI), que se intitulavam como críticas, fundamentadas no marxismo e que se propunham a discutir a educação tendo em vista a luta de classes e os interesses da classe trabalhadora.

Como referência para a construção de uma teoria da educação emancipadora, como já mencionado, os autores recorreram ao

materialismo histórico elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels, assim como outros autores marxistas, como o italiano Antonio Gramsci, uma das referências matriciais da PHC. Neste trabalho, não aprofundo essa abordagem, mas apenas menciono o desenvolvimento de algumas das suas teses basilares que foram apropriadas e alinhadas à estratégia política de integração do ensino médio à educação técnica profissional.

Em primeiro lugar, a PHC parte da categoria central do marxismo, a qual postula que o homem, diferente das demais espécies vivas, não é um ser unicamente determinado pela natureza, mas se constrói e se produz enquanto humano pelo processo de trabalho. O trabalho se caracteriza como a atividade essencial e ontológica do gênero humano na medida em que é por meio do trabalho que o homem transforma a natureza para convertê-la em meios que garantam a sua existência. Vale dizer, uma existência que ultrapassa não só as necessidades puramente biológicas ou de sobrevivência, mas também exige a satisfação de demandas culturais e simbólicas. Portanto, o trabalho caracteriza-se como uma “condição natural eterna da vida humana”, um elemento essencial e inalienável da vida social.

Apoiados nos clássicos de Marx, os autores trataram de articular aquele sentido mais geral e ontológico do trabalho com a sua crítica no interior das sociedades capitalistas, caracterizadas pela divisão social do trabalho e pela estratificação social em classes de interesses antagônicos e irreconciliáveis. Uma delas teria acesso aos meios de produção da riqueza, ao capital econômico, simbólico e cultural que seria negado sistematicamente à classe trabalhadora. Como resultado, no capitalismo, a força de trabalho seria alienada ao trabalhador, e tal como o seu produto, haveria de ser vendida como mercadoria sujeita à lógica do capital. O trabalho deixaria assim de ser um meio para a realização e humanização efetiva dos sujeitos, passando a ser a fonte de sua reificação e servidão. Como nos explica Saviani e Duarte:

O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender a sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que, para poder continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida, que é a atividade pela qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 27).

Para os pesquisadores da PHC, mesmo com a crítica da determinação do trabalho estranhado nas sociedades capitalistas, a categoria do trabalho, pensado em seu sentido mais geral, vincularia a educação diretamente e invariavelmente à prática social e à produção material da vida humana. Por isso, os autores lançaram mão da categoria do trabalho como princípio educativo, um princípio unificador de toda a educação básica, passando a ser também uma referência teórica para se “organizar a educação de maneira contra hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo” (SAVIANI, 2012a, p. 179). Seria preciso, então, de acordo com os pesquisadores da PHC, criar condições teóricas, pedagógicas e institucionais, no âmbito da escola pública, *locus* privilegiado de transmissão de conhecimento das classes dominadas, de acesso ao conhecimento científico de alta qualidade, haja vista a possibilidade de se criar condições para a superação das desigualdades.

Na visão de Saviani (2012a), em referência à Gramsci, o trabalho deveria orientar e determinar o caráter do currículo escolar em razão da vida social de forma *implícita* e *indireta*, ou seja, educa-se para o mundo do trabalho indiretamente quando, no ensino fundamental, aprende-se a ler, escrever e realizar as operações matemáticas básicas, por exemplo. No entanto, para o autor, faz-se necessária, em certa idade, a articulação ou vinculação *direta* e *explícita* entre instrução e trabalho produtivo, entre conhecimento teórico e atividade prática. Em outras palavras, não bastaria os alunos terem acesso apenas ao conhecimento teórico, seria preciso levá-los a entender como os saberes se convertem em processo produtivo. Para Saviani (2012a), essa vinculação deveria acontecer a partir dos 14-15 anos, ou seja, na fase escolar que corresponde ao ensino médio. Neste sentido o autor postula que:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2012a, p. 180).

O conceito de politecnia então se apresentou e se constituiu como a base de uma proposta educacional voltada ao domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos de uma multiplicidade de técnicas de produção existentes. Isso acarretaria, segundo o autor, em uma formação de nível médio que vincula o conhecimento teórico ao prático, mas sem que isso enseje um ensino monotécnico alienante, de cunho profissionalizante, pragmático, voltado aos interesses do mercado. Esta foi a tese endossada por Saviani (2012a), em referência à Antonio Gramsci, ao propor uma escola “mercadologicamente desinteressada”, voltada à criatividade, à autonomia e às variadas dimensões humanas, ou seja, à formação do “homem integral” ou “omnilateral”.

Foi a partir do referencial teórico da PHC, aqui brevemente enunciado, que se construíram as bases políticas para a proposta integradora do ensino médio ao ensino técnico e profissional institucionalizado no primeiro mandato do governo Lula. A concepção política por trás dessa proposta integradora foi a consolidação de um projeto socialista de educação média unitária e politécnica para a hegemonia da classe trabalhadora e para sua emancipação através do trabalho.

2.3.2 Justificativa ético-política para o projeto integrador do ensino médio

Em termos gerais, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 43, *grifo meu*) definem que “a proposta do EMI é destinada a *preparar técnicos habilitados para atuar no processo produtivo e na prestação de serviços à população*”. O currículo abrangeria, além da formação comum de nível médio, conteúdos tecnológicos específicos necessários às especializações técnicas definidas pelos respectivos sistemas de ensino. O argumento que sustenta a necessidade da oferta do EMI é apresentado pelos autores como sendo de caráter ético e social. Social porque alegam que a preparação profissional no ensino médio é *uma imposição* da realidade para milhares de jovens em condição marginalizada que necessitam se inserir no mercado de trabalho em idade precoce. Em suas palavras:

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar esse projeto para o nível

superior de ensino –, mas que potencialize mudanças para, superando essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 44).

Por outro lado, uma necessidade ética porque, segundo os autores, admitindo-se tal realidade excludente, seríamos obrigados a formular ações com vistas a sua superação, condição que impele à oferta de um ensino médio profissionalizante baseado na proposta da escola unitária e da educação politécnica de formação geral. Um ensino médio nestes termos, embora os autores reconheçam que não encerra certo grau de dualidade pelo caráter dual da própria realidade social, deveria ser visto como um ganho político no sentido de guardar em si os *gérmenes* para a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, proporcionando aos educandos trabalhadores o domínio dos fundamentos científicos, culturais e políticos das diferentes modalidades do processo produtivo numa perspectiva integral, omnilateral e, por isso, de caráter emancipador.

O projeto-estratégico do EMI estaria, assim, inserido no ideal de superação de uma formação profissionalizante entendida como puro adestramento técnico. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 15) identificam o EMI como uma estratégia educacional de “travessia, imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo”. Ao lado disso, representaria também uma condição necessária, porém não suficiente, para efetivar a “travessia” para outra realidade possível, mais justa e igualitária, como expresso no seguinte argumento:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, p. 2012, p. 45).

A seguir, serão apresentados três tópicos centrais de nossa análise crítica ao projeto integrador do ensino médio. O primeiro deles refere-se à consideração do trabalho como princípio educativo, entendido em sua acepção pedagógica como fundamento do ensino médio profissional. O segundo, à eleição da bandeira soviética da educação politécnica como fundamento do projeto integrador do ensino médio, e por fim, refere-se ao problema da adequação, conceitual, histórica e política de se articular a proposta da Escola Unitária de Antonio Gramsci com um programa de difusão de escolas técnicas profissionalizantes para os adolescentes da classe trabalhadora.

2.4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB A ÉGIDE DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A partir do final dos anos de 1970, multiplicaram-se sobremodo as pesquisas no campo educacional que buscavam compreender a relação entre o mundo do trabalho, o capital e a educação, conjuntura que motivou, no início dos anos de 1980, a criação de um forte e operante grupo de pesquisa vinculado à ANPED¹⁶ denominado “GT Trabalho e Educação”. As produções desse grupo têm como foco investigar temas que vão desde a evolução histórica do conceito de trabalho, até a sua relação com a educação básica, com a educação do trabalhador, com a educação profissional, e assim por diante. Embora seja um grupo heterogêneo em suas perspectivas teóricas, dividem uma mesma orientação metodológica marcada pelo materialismo histórico dialético, a fim de examinar o *modus operandi* das sociedades capitalistas e seus desdobramentos no âmbito dos processos pedagógicos.

Dado o grande volume de obras e a profundidade dos debates daquele grupo de pesquisadores a respeito do trabalho como princípio educativo, o recorte utilizado nesta tese busca recuperar a análise a respeito das aproximações que são feitas da categoria de trabalho, as quais intentam chegar a uma perspectiva emancipadora para a educação dos trabalhadores. A partir disso, discutem-se os argumentos em torno da

¹⁶ Sigla da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Durante a 4ª Reunião Anual, realizada em 1981, foram criados grupos de trabalho da ANPED, entre os quais o “GT Trabalho e Educação”.

viabilidade de se articular uma educação de nível médio centrada no trabalho como princípio, que possa favorecer efetivamente os interesses dos jovens da classe trabalhadora dentro do amplo contexto de luta e resistência histórica para a superação da condição de exploração da sua força de trabalho. Para tanto, iniciamos o debate com uma relevante consideração de Nosella (2009, p. 10), sobre o sentido e a importância de se apontar um princípio para a ação pedagógica:

A expressão "princípio" aponta para a causa final do processo educativo. Com efeito, a causa final está intencionalmente presente no ser desde a sua primeira concepção informando todo seu processo, dando-lhe unitariedade e funcionalidade, conforme a célebre expressão da filosofia antiga: o último na execução é também o primeiro na intenção. Ou seja: o objetivo final é o princípio organizativo e executivo de todo o processo. Em outras palavras, o "princípio educativo" é a razão última que informa todo o processo escolar, é a perspectiva real e de longo alcance assumida pelos educandos e pelos educadores. Nesta perspectiva selecionam-se e tomam sentido os conteúdos.

Com base nesta citação, é possível perceber que a discussão crítica em torno de um *princípio educativo* não pode ser desconsiderada, ao contrário, é fator determinante na elaboração de políticas educacionais de modo a instaurar o sentido maior da ação pedagógica, servindo de base para se pensar a base curricular de todo o ensino. Sem idealismos, é importante ter clareza de que não é a instauração de um princípio, de metodologias ou de políticas de qualquer ordem que garantirão a emancipação do homem por meio da educação, já que o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que se efetivar a superação da hegemonia do capital sobre a vida humana. Mesmo assim, com todos os limites impostos à educação para uma efetiva transformação das relações sociais, é possível delimitar, dependendo da leitura que se faz do mundo social, modelos mais ou menos progressistas, mais ou menos penderes à prática da liberdade¹⁷. É

¹⁷ É certo que o termo "prática da liberdade" utilizado nesta oração possibilita inúmeras interpretações, o que requer esclarecimento. Por uma questão de organização teórica da pesquisa, este tema será discutido posteriormente no capítulo 3.

dentro desta perspectiva, que se viabiliza a análise crítica da política profissionalizante do ensino médio e a hipótese de que mais vale restringi-la do que ampliá-la, ao contrário do que tem sido feito atualmente no Brasil.

Nosella (2009, p. 10) identifica que a consideração do trabalho como princípio educativo se referiu “ao grande debate desencadeado entre pedagogistas a partir da revolução industrial, quando o trabalho industrial foi apontado como principal contexto e referência educacional da sociedade”. Este marco histórico, juntamente com a insurgência de diversas obras influentes de intelectuais anticapitalistas, como as de Marx, Lênin, Gramsci, Manacorda e Suchodolsky, apenas para citar alguns, contribuiu para que o trabalho fosse pensado como categoria pedagógica central de uma perspectiva crítica das sociedades capitalistas, sendo o mote de propostas, projetos e estratégias no campo educacional, que buscavam uma possível superação da ordem social do capital. Aqui, no Brasil, essas referências foram incorporadas pelos pensadores ligados à PHC e ao GT Trabalho e Educação que, em seus escritos, sensibilizam-se com as injustiças resultantes da divisão social do trabalho e pensam a educação em seu viés emancipador para a classe trabalhadora. Em Saviani, encontramos uma síntese do sentido dessas proposições pedagógicas fundadas sobre o princípio do trabalho:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14).

Vale lembrar, porém, que muitos autores contemporâneos¹⁸, sob uma gama distinta e variada de argumentos, sustentam o fim da centralidade do trabalho como categoria sociológica chave para se pensar a realidade social do século XXI, haja vista todas as transformações do mundo do trabalho advindas dos novos modos de produção flexível, bem

¹⁸ Podemos citar Jürgen Habermas, André Gorz, Claus Offe e Adam Schaf.

como da revolução tecnológica, informacional e da microeletrônica. Além disso, estendem suas críticas à inoperância da categoria “classe trabalhadora” para se compreender e interpretar as contradições existentes na produção material da existência humana e seus desdobramentos sociais. Felizmente, como muito bem ressalta Antunes (2005), essas concepções teóricas têm sido fortemente questionadas e enfraquecidas pela constatação da crescente precarização e proletarização dos trabalhadores, pelo aprofundamento do desemprego estrutural, pela crise ambiental, entre outros fatores. Não cabe aqui endossar elementos desse amplo debate, que são muito bem sintetizados, tanto nos escritos de Ricardo Antunes (2005-2006), como no artigo de Luiz Antônio Cardoso (2011), que se propõe a uma análise crítica de algumas dessas abordagens. Por ora, reafirmamos a tese deste último autor quando diz que:

O mundo pós-fordista acentuou intensivamente a divisão técnica e social do trabalho, opondo e deixando cada vez mais evidente a separação entre produtores e consumidores, opressores e oprimidos, dominados e dominadores. Dessa forma, é impossível falar em pacificação do conflito de classes na sociedade capitalista. [...] As novas tecnologias mecânicas, informáticas e organizacionais que ora são postas em prática segregam os trabalhadores em vez de uni-los e também os dissociam intensivamente do controle autônomo de sua força de trabalho. [...] A história do modo de produção capitalista ao longo de suas fases sempre nos deixou evidente que a luta pelo controle da força de trabalho pelo capitalismo foi a tônica, e essa, por sua vez, se produziu historicamente pelo acirramento do conflito de classes. Não é neste mundo contemporâneo do capital que essa tendência deixa de se afirmar (CARDOSO, 2011, p. 288).

Desta forma, assume-se nesta tese a premissa de que a categoria do trabalho continua central para a análise do universo econômico, cultural, simbólico e psicológico humano, enfim, para as mais variadas dimensões da totalidade social, inclusive a educação. No entanto, o que se percebe nas diversas literaturas que estabelecem o trabalho como um princípio educativo é uma *polissemia de interpretação sobre o sentido do trabalho*, o que permite sua vinculação a projetos pedagógicos que

veiculam determinados interesses e conveniências. Por conseguinte, torna-se crucial uma recuperação da linguagem marxiana sobre o trabalho em sua dimensão contraditória e dialética, de forma a reacender o debate sobre a legitimidade de certos direcionamentos pedagógicos fundados na centralidade do trabalho, que visam contribuir com o processo de emancipação da classe trabalhadora e a luta pela superação do capital.

Preliminarmente, é preciso ter em mente que o capitalismo é um modo de produção relativamente novo, fruto de uma revolução social que instaurou formas historicamente determinadas de intercâmbio produtivo dos seres humanos com a natureza. Karl Marx, principalmente em sua obra-prima “O Capital – Crítica da Economia Política” esforçou-se em descobrir e desvendar cientificamente as leis de produção do valor, que incluem os mecanismos sociais de exploração, negação e estranhamento sistemáticos do trabalho vivo, característico da espécie humana. Para realizar essa tarefa, Marx se debruçou exaustivamente sobre a análise da estrutura do trabalho nas sociedades capitalistas, identificando, inicialmente, duas noções distintas de trabalho. Uma delas foi denominada por ele de *trabalho concreto*, entendido como a forma pela qual os homens criam utilidades, ou *valores de uso*, isto é, toda a riqueza fundamental para a subsistência da espécie humana. Nas palavras do pensador alemão, o trabalho concreto seria uma “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2014, p. 65). Em suma, é um tipo de trabalho vivo, orgânico, necessário e inalienável da espécie humana, uma condição que lhe é intrínseca, que sempre existiu e sempre existirá independente da forma social na qual se está inserido.

Por outro lado, Marx esclarece que nas sociedades capitalistas, o trabalho, sem deixar de carregar sua base ontológica, positiva e mais fundamental, transforma-se numa substância provida de valor e vendida como mercadoria pelos trabalhadores em troca de salário. O trabalho agora já não é apenas a transformação da natureza para se produzir valores de uso para satisfazer as necessidades humanas “do estômago à fantasia”, mas, sobretudo, a ação de produzir mercadorias, ou *valores de troca*¹⁹.

Para compreender o caráter do trabalho-mercadoria é preciso antes entender minimamente em que consiste a relação de troca mercantil capitalista. Inicialmente, Marx (2014, p. 60) explica que “Na própria relação de permuta das mercadorias, o valor de troca revela-se, de todo,

¹⁹ “O valor de troca revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores de uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam” (MARX, 2014, p. 58).

independente de seu valor de uso. Pondo-se de lado o valor de uso dos produtos, obtém-se seu valor”. Ou seja, ao se trocar mercadorias distintas, suas características de uso são abstraídas para se determinar seus respectivos “valores”. O valor das mercadorias, por sua vez, é determinado sempre pela “quantidade de trabalho socialmente necessária ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso” (MARX, 2014, p. 61). Isso equivale a dizer que, nas relações de troca, o que interessa é o tempo da força de trabalho desprendido na produção das mercadorias. Esse tempo deve ser sempre entendido como “tempo social”, ou seja, um “tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com grau social médio de destreza e intensidade do trabalho” (MARX, 2014, p. 61).

Partindo desta compreensão, em qualquer relação de troca, reduz-se as mercadorias a algo homogêneo, que permita equiparar seus valores. Esse processo é realizado pela abstração das particularidades qualitativas dos trabalhos concretos, reduzindo-os a um *quantum* de trabalho social. A este tipo de trabalho social, trabalho-mercadoria produtor de valor, é que Marx chama de *trabalho abstrato*. Em suas palavras:

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem uma das outras, mas reduzem-se todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato (MARX, 2014, p. 60).

Com isso, Marx deixa claro que dentro das relações mercantis capitalistas, ao se igualar o valor dos produtos em uma troca, igualam-se também seus trabalhos concretos, com características ou qualidades distintas. Desta forma, a expressão de equivalência das mercadorias expõe a condição do trabalho criador de valor, porque *reduz os trabalhos concretos ao trabalho abstrato*. É o que Marx identifica como “o mistério da mercadoria” – o encobrimento das características concretas do trabalho, disfarçado sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho como valor. Assim, mediante a dissimulação de um tipo de trabalho morto, contido e consumido no tempo de produção de valores de troca, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais. Em tese, Marx conclui que, na relação contraditória entre trabalho concreto

(trabalho vivo) e abstrato (trabalho morto), o primeiro será sempre subsumido pelo segundo quando vendido como força de trabalho no interior das relações capitalistas, restringindo a capacidade humanizante e libertadora que o trabalho concreto naturalmente exerce sobre o gênero humano. Tumolo (2005, p. 254-255, *grifo do autor*) resume muito bem essa relação quando afirma:

[...] no capitalismo a construção do gênero humano, por intermédio do trabalho, dá-se pela sua destruição, sua emancipação efetiva-se pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida realiza-se pela produção de sua morte. Na forma social do capital, a construção do ser humano, por meio do trabalho, processa-se pela sua **niilização**, a afirmação de sua condição de sujeito realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua **hominização** produz-se pela produção de sua reificação.

Além da dupla dimensão do trabalho expressa nas mercadorias, Marx lança mão de uma terceira noção – *o trabalho produtivo*, que guarda em si a explicação completa do princípio universal fundante e fundamental da ordem de produção e reprodução do metabolismo social do capital. Para que seu sentido seja devidamente apreendido, o autor oferece elementos para uma reflexão sobre o papel que exerce *o dinheiro* como meio para a circulação das mercadorias. Marx discorre, de forma detalhada e aprofundada a partir do capítulo IV do livro primeiro de “O Capital”, como o dinheiro, a partir de um dado momento histórico, deixa de ser apenas um meio para a circulação de mercadorias e passa a ser a *finalidade de um movimento mercantil de acúmulo incessante*. Em suma, a capacidade, quase mágica, que o dinheiro adquire em produzir cada vez mais e mais dinheiro de forma ilimitada e irrestrita. Sintetizando a complexa discussão marxiana em “O Capital”, Tumolo (2005, p. 243) resume como este processo acontece:

A forma direta de circulação de mercadorias M – D – M (mercadoria-dinheiro-mercadoria), transmuta-se na fórmula geral do capital, D — M — D' (dinheiro-mercadoria-mais dinheiro). A primeira forma, a da circulação simples, tem como objetivo a troca de mercadorias, intermediada pelo dinheiro, que se transformam para seus oponentes em

valores de uso e, dessa maneira, satisfazem suas respectivas necessidades, saindo da esfera da circulação. Na segunda forma, ao contrário, parte-se de um montante em dinheiro, compra-se e vende-se mercadoria, com a finalidade de, ao final do processo, obter-se mais dinheiro, ou mais valor (mais-valia), com relação àquele inicial, mantendo-se e reforçando-se, assim, a esfera da circulação. De fato, “D — M — D’ é a fórmula geral do capital, como *aparece* diretamente na esfera da circulação” (Marx, 1983, p. 131; grifos meus). Não se trata, todavia, do lucro isolado, mas do incessante e insaciável movimento de ganho, de valorização do valor.

Após um longo processo de análise sobre a lei de produção do valor, Marx esclarece que a condição necessária para se produzir valor excedente (mais-valia, mais dinheiro, ou D’), é a *exploração da força de trabalho*. A este respeito, Marx (2014, p. 227) elucida:

O possuidor do dinheiro (capitalista) pagou o valor diário da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, o uso dela durante o dia, o trabalho durante uma jornada inteira. A manutenção quotidiana da força de trabalho custa apenas meia jornada, apesar da força de trabalho poder operar, trabalhar, uma jornada inteira, e o valor que sua utilização cria em um dia é o dobro do próprio valor de troca. Isto é uma grande felicidade para o comprador, sem constituir injustiça para o vendedor. Nosso capitalista previu a situação que o fez sorrir.

Em outras palavras, a exploração do trabalho se expressa na diferença entre o salário pago pelo capitalista ao trabalhador, que deverá ser sempre mais baixo do que o valor total produzido por ele após sua jornada diária de trabalho. Sérgio Lessa (2015, p.04) explica como isso acontece na prática:

No dia-a-dia, as coisas funcionam assim: o trabalhador fica no emprego por, digamos, 8 horas ao dia. Uma parte dessas horas, digamos 3 horas, é o tempo de trabalho socialmente necessário para pagar o seu salário. O restante de suas 8 horas, isto

é, as 5 horas, correspondem à mais-valia. [...] a concorrência entre os capitalistas faz com que necessitem produzir cada vez mais pagando cada vez menos salário: ou seja, vence a concorrência e fica no mercado aquele capitalista que for capaz de reduzir cada vez mais o tempo de trabalho socialmente necessário para cobrir o salário de seus trabalhadores, ampliando assim sua mais-valia. Os capitalistas, por isso, cotidianamente, procuram ampliar a mais-valia que expropriam de seus trabalhadores.

Como se pode observar na explicação de Lessa (2015), a força de trabalho sob a égide do capital, reside na necessidade de produção de mais-valia, situação em que o trabalhador produz *excedentes de valor* para o capitalista, aumentando indefinidamente seu capital em virtude da *exploração da força trabalho produtivo*. Ademais, são inúmeras as análises sociais que expressam como, ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho foi sendo cada vez mais controlado pela valorização do capital por meio do incremento da produção de mais-valia. Uma das formas de se intensificar a produção de valor excedente elucidadas por Marx em “O Capital” se realiza *pelo aumento da extensão da jornada de trabalho ou o ritmo de trabalho*, processo denominado pelo autor de “mais-valia absoluta”. A extração de mais-valia absoluta, no entanto, encontra seus limites nas lutas históricas entre capitalistas e trabalhadores pela regulamentação da jornada e do tempo de trabalho.

A segunda forma de aumentar a mais-valia se dá mediante o *aperfeiçoamento dos meios de produção pela constante incorporação de ciência e tecnologia nos processos produtivos*. Para Marx, as inovações tecnológicas têm a capacidade de aumentar a produtividade, reduzindo o tempo social necessário para a produção de todos os bens de consumo, o que acaba, como consequência, diminuindo também o valor da própria força de trabalho. Marx designa este processo pelo termo “mais-valia relativa”. Em suas palavras: “O valor das mercadorias varia na razão inversa da produtividade do trabalho. Comporta-se do mesmo modo o valor da força de trabalho, por ser determinado pelos valores das mercadorias. Em contraposição, a mais-valia relativa varia na razão direta da produtividade do trabalho” (MARX, 2014, p. 370). Ou seja, quanto maior a produtividade (maior quantidade de mercadorias com menor tempo de trabalho), menor o valor das mercadorias, e quanto menor o

valor das mercadorias, menor o valor da força de trabalho a ser pago pelo capitalista ao trabalhador.

Em síntese, o trabalhador, de uma forma ou de outra, sem obter os meios de produção, resulta sempre condicionado a vender a sua força de trabalho em termos não definidos por ele, já que é a única forma pela qual pode adquirir os meios de subsistência para produzir e sua existência. E assim, ao produzir a mais-valia, “já está determinado como será distribuída a riqueza, para a burguesia, a acumulação do capital; para o trabalhador, o salário que o obriga a viver toda a vida como trabalhador, deixando para seus filhos a herança do mesmo destino de exploração” (LESSA, 2015, p. 06). Por isso, é possível compreendermos as palavras de Marx (TUMOLO, 2005, p. 252 *apud* MARX, 1984) quando diz: “ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar”.

Essa breve análise conceitual marxiana sobre a trilogia do trabalho concreto, abstrato e produtivo no interior do capitalismo nos conduz às seguintes conclusões. É certo que o trabalho em sua acepção concreta determina todo e qualquer processo educativo, seja ele formal ou informal, invariavelmente. Isso porque é fato inegável que a educação só adquire sentido pois existe o contínuo intercâmbio entre o homem e seu mundo circundante e natural, onde este último é continuamente humanizado e transformado de acordo com as necessidades humanas. Este é o sentido comumente atribuído ao trabalho como categoria fundante da educação, amplamente debatido por Saviani e os teóricos ligados à PHC, expresso na seguinte afirmação de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 02, *grifo meu*): “É pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, *socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e educativo*”.

Dada a importância desta acepção dentro do campo teórico marxista que promoveu a integração do ensino médio ao ensino profissional, o trabalho como princípio educativo foi incluído na redação da Lei n. 5.154/2004 em 2014, que em seu artigo 2º, assinala que:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;

III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e

IV - a indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2004, *grifo meu*).

É interessante avaliar que, enquanto a centralidade do trabalho é afirmada em seu sentido concreto e ontológico, observa-se que em função das diretrizes pedagógicas, o sentido do trabalho é interpretado de forma polissêmica, controversa e ambígua, como podemos ler na seguinte afirmação:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. [...] *E um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] aqui, se pode levar também à preparação para o exercício profissional* (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.6-8, *grifo meu*).

A partir desta citação, fica evidente a interpretação conveniente do princípio educativo do trabalho na elaboração do ensino médio profissional. Nesse contexto, a *fórmula pedagógica profissionalizante do ensino médio foi deduzida do princípio educativo do trabalho*. Aqui reside o ponto nodal de nossa análise crítica. O problema da consideração da centralidade do trabalho como elemento-chave da educação não reside na constatação de seu fato ontológico para a humanidade, *mas a não consideração da unidade contraditória do trabalho inserido na atual ordem social, vale dizer, o ocultamento de sua dimensão negatizada enquanto eixo orientador dos projetos educacionais para a classe trabalhadora*. Situação que pode ser observada claramente na política educacional do EMI, na qual *o trabalho concreto é exaltado como princípio educativo, mas quando interpretado em função das suas orientações prático-pedagógicas, exprime exigências específicas para um tipo de ensino voltado ao fomento e participação efetiva da juventude*

da classe trabalhadora no trabalho produtivo de capital. Dessa maneira, sem levar em conta a dimensão negativa e destruidora do trabalho produtivo no capitalismo, quase que em um culto acrítico ao trabalho, inevitavelmente, promove-se a adaptação e conformação da juventude a uma forma social determinada. Tumolo (1996, p. 61), de forma muito lúcida, faz a seguinte constatação: ou os autores que estabelecem o trabalho como princípio educativo não têm a devida clareza de que o trabalho concreto, no capitalismo, está subsumido pelo trabalho abstrato e, além disso, subsumido pelo trabalho produtivo de capital ou, se tem tal clareza, acabam por não considerá-lo na sua devida profundidade.

A concretização do trabalho concreto (dimensão emancipadora) no capitalismo significa que este está radicalmente subsumido pelo trabalho abstrato e muito mais ainda pelo trabalho produtivo (dimensão destruidora). *Por isso, não basta somente anunciar a dupla dimensão do trabalho. É necessário, acima de tudo, explicitar o tipo de relação que elas estabelecem. Ora, no capitalismo a dimensão destruidora do trabalho determina a dimensão emancipadora. A produção de valores de uso (trabalho concreto) é meio e não fim (TUMOLO, 1996, p. 61, grifo meu).*

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o fator que garantiria o caráter crítico do ensino médio técnico vinculado ao trabalho seria “aquele que permite ao jovem e ao adulto compreenderem, partindo da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 16). Caberia então questionar: como pode ser possível promover o amadurecimento da consciência crítica e subversiva da juventude frente ao trabalho abstrato, se o ensino médio está orientado, explicitamente, para o fortalecimento das relações de compra e venda da força de trabalho como mercadoria? Em nível prático, caberia ainda perguntar: como esperar dos professores que, ao mesmo tempo em que preparam seus alunos para o mercado de trabalho competitivo, incitem neles uma consciência de rebeldia frente às relações de exploração nas quais estão sendo incentivados a se inserir? Ora, para captar a essência das relações de produção é imprescindível apreender as complexas e históricas categorias de trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital, sem as quais nossa interpretação dos processos de trabalho e da totalidade social fica muito limitada, mistificada ou restrita. Os adolescentes não

podem chegar *espontaneamente* àquele tipo de compreensão, sendo indispensável a mediação de uma educação crítica da atual forma social do trabalho. Com a restrição de acesso a uma educação desmistificadora e, ao mesmo tempo, a naturalização das relações mercantis capitalistas através de um ensino básico vocacional, profissionalizante, não é possível a defesa de uma “transição para a regência do trabalho vivo”, a não ser em concepções idealistas. Tal idealismo chega ao extremo ao se acreditar possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, serem sujeitos críticos ao trabalho abstrato, imbuídos pelo espírito da solidariedade.

Toda esta problemática também foi percebida por Paolo Nosella, que assim como Paulo Tumolo, não nega que o trabalho seja invariavelmente um princípio que organiza todo o sistema escolar, porém, o primeiro autor considera e reconhece que o trabalho é um princípio insuficiente para instaurar a especificidade pedagógica e metodológica do ensino médio, incorrendo em grande risco de ser apropriado ou interpretado de forma conveniente aos desígnios neoliberais, como acontece evidentemente com projetos que inserem percursos formativos profissionalizantes no âmbito da cultura geral da educação básica dos adolescentes da classe trabalhadora. Em suas palavras:

É preciso reconhecer que, ultimamente passos importantes foram dados [...] quando se afirmou que o princípio fundamental do ensino de 2º grau é o trabalho. Entretanto, tal afirmação genérica está longe de afugentar todas as sombras da indefinição que envolve o ensino “médio”. [...] de que trabalho se trata? Qual a natureza e a essência desse trabalho? Trata-se do trabalho em seu sentido genérico, como esforço individual para prover a própria e imediata sobrevivência, sem distinguir nem avaliar suas heterogêneas formas histórico-sociais, ou se trata especificamente do trabalho social moderno em sua forma histórica mais avançada? Nesse caso, qual o sentido, o valor e a lei fundamental do trabalho mais avançado? Ao mero aumento da produção (*plus trabalho*) ou ao bem-estar social e à liberdade de todos os homens? [...] Como se vê, estabelecer o trabalho como princípio pedagógico do 2º grau não significou ainda resolver a questão da sua identidade pedagógica (NOSELLA, 2016, p. 20).

Assim, Nosella se propõe debater um projeto-político unitário para o ensino médio centrado em um direcionamento pedagógico que leve em conta as especificidades e as necessidades próprias dos adolescentes em busca de autonomia, identidade e liberdade. Retomaremos essa discussão posteriormente. *Por ora, sustenta-se que a ciência da forma pela qual o trabalho concreto é sistematicamente subsumido pelo trabalho abstrato e, ainda mais, pelo trabalho produtivo de capital, a não consideração do trabalho produtivo como elemento chave do projeto pedagógico para o ensino médio passa a ser um ato político de resistência, e não o contrário.* Partindo do ponto de vista dos interesses dos trabalhadores enquanto classe potencialmente revolucionária, dentro de uma estratégia de ensino comprometido com a superação da ordem social do capital, *a luta contra o trabalho produtivo é politicamente mais fecunda para a construção de um projeto emancipador do que o trabalho em geral, carente de contextualização histórica e apropriado de forma conveniente à reprodução do poder dominante.* Pois, como muito bem elucida Antunes (2005, p.14) “se, necessitamos do trabalho humano e reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social”.

Se a instauração de um princípio educativo é algo fundamental como alertou Nosella, fator condicionante de todo o sistema de ensino, *é imperativo questionarmos a correlação direta e explícita do ensino médio ao princípio educativo do trabalho entendido como “aquisição de uma profissão”.* No meu entender, um projeto educacional cuja base se sustenta na adaptação dos adolescentes ao trabalho produtivo na atual forma social não pode apresentar-se, efetivamente, como um projeto de base unitária que tenha em seu escopo a construção de uma sociedade qualitativamente diferente. Por isso, estou de acordo com o que diz Nosella (2009, p.03) em uma de suas críticas ao EMI: “Não nos enganemos, não é amor à Escola do Trabalho. É um movimento político para uns de acomodação social e para outros de exploração de mão de obra jovem”.

2.5 O IDEÁRIO DA POLITECNIA COMO FUNDAMENTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O pesquisador Vitor Bemvindo, em sua tese intitulada “Por uma História da Educação Politécnica: Concepções, Experiências e

Perspectivas” (2016), chama a atenção que o termo “politecnia” ou “educação politécnica” é um termo historicamente em disputa entre grupos ou classes sociais e que só pode ser compreendido no interior do contexto produtivo do trabalho e nas visões de mundo que cada grupo constrói para legitimar sua base ideológica e seu projeto de sociedade. De acordo com o autor, ao contrário do que se afirma em várias leituras, *a educação politécnica não é sinônimo de educação marxista*, já que o conceito fora apropriado anteriormente a Marx e Engels, tanto pela burguesia francesa do século XVIII e XIX com a construção das suas “Escolas Politécnicas²⁰”, como pelos anarquistas e socialistas utópicos críticos à educação burguesa da época, entre eles, Robert Owen, Proudhon, Célestian Freinet, alguns dos quais influenciariam a concepção pedagógica marxiana-engeliana, posteriormente (BEMVINDO, 2016).

É notório que Marx e Engels não escreveram uma obra destinada exclusivamente à educação, mas ocuparam-se do tema, cujas proposições encontram-se dispersas em várias de suas obras. No intuito de recuperar e construir uma totalidade coerente sobre as ideias pedagógicas de Marx e Engels, o autor Mario Manacorda escreveu uma obra importante na literatura da pedagogia marxista, intitulada: “Marx e a Pedagogia Moderna”, de 1986. Manacorda (2007, p. 44, *grifo meu*) sustenta que uma das passagens mais emblemáticas que expressam o conteúdo pedagógico marxiano sobre a educação socialista encontra-se no texto “Instruções”, publicado em 1866, em que o autor alemão afirma:

Por ensino entendemos três coisas: Primeira: *ensino intelectual*; Segunda: *educação física*, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: *adestramento tecnológico*, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático

²⁰ A primeira dessas escolas, a *École Polytechnique* (Escola Politécnica de Paris), foi fundada em 1794. Posteriormente foram replicadas escolas do mesmo tipo não só na Europa, como também no Brasil. Essas escolas traziam consigo “um modelo educacional claramente definido, cujas principais características são: (1) formação utilitária para o trabalho produtivo e marcada pelo positivismo combinada à formação intelectual geral sob base dos elementos culturais da ideologia burguesa, (2) formação de quadros políticos capazes de dirigir o processo produtivo e ocupar posições políticas e tecnocráticas no Estado e (3) restrição de acesso às classes populares” (BEMVINDO, 2016b, p. 140).

e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes *deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico. A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias.*

Como vemos nesta citação, Marx utiliza inicialmente o termo “adestramento tecnológico” e ao final da citação, “adestramento politécnico” para designar a sua perspectiva pedagógica para os jovens trabalhadores, levando muitos pensadores a correlacioná-los como conceitos equivalentes. Recuperando o sentido semântico do conceito de politecnia, Nosella (2007) enfatiza, em referência às contribuições filológicas de Manacorda, que “educação politécnica” e “educação tecnológica” não são a mesma coisa, já que o verdadeiro sentido de politecnia é “pluriprofissional”, isto é, uma forma de instrução “preferida da classe burguesa” destinada a fornecer à indústria uma força de trabalho versátil, flexível e adaptável às várias profissões.

[...] o “politecnismo” sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem [...]. O primeiro destaca a ideia da multiplicidade da atividade, o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independente das ocupações específicas da pessoa (MANACORDA, 1991, p. 32 *apud* NOSELLA, 2007, p. 145).

Assim sendo, para Nosella (2007), *somente o termo “educação tecnológica” corresponderia efetivamente ao ideal pedagógico marxiano de uma unidade entre teoria e prática, voltada à integralidade do homem.* Saviani (2007, p. 163), respondendo à crítica feita por aquele autor, argumenta que a palavra politecnia, literalmente, assume o sentido de múltiplas técnicas, ocasionando em risco “de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas”. Porém, mais importante do que o sentido etimológico seria

o sentido semântico que a educação politécnica assumiu dentro da tradição educacional socialista, qual seja, o sentido de uma educação integral, que priorize não apenas a assimilação teórica, mas também prática dos princípios científicos e tecnológicos da produção moderna.

Com razão, o conceito de educação politécnica ganhou destaque com a apropriação do termo pelos bolcheviques no contexto da tradição revolucionária soviética. Sob a liderança de Lênin e sua companheira, Nadezhda Krupskaja, os soviéticos elaboraram uma proposta educacional²¹ destinada à classe proletária, a qual preconizava a união entre formação intelectual e trabalho produtivo. Elegeram, preferencialmente, *a bandeira da politecnia para sinalizar a apropriação dos fundamentos teóricos e práticos da indústria moderna, alinhados a uma formação de cultura geral e de uma moral comunista revolucionária*. Estas últimas características seriam fundamentais para os soviéticos, já que Lênin tinha plena consciência de que o ideal de uma formação politécnica não poderia ser realizado sem uma formação geral para a elevação cultural das massas, sob a prerrogativa de uma moral comunista, isto é, contra a lógica do capital. No discurso pronunciado no “I Congresso de Instrução Pública de Toda a Rússia”, em 28 de agosto de 1918, Lênin afirmou:

Na realidade, a escola foi inteiramente convertida em instrumento do domínio de classe da burguesia, toda ela estava impregnada do espírito de casta burguês, o seu objetivo era proporcionar aos capitalistas lacaios serviçais e operários hábeis. A guerra demonstrou que as maravilhas da técnica moderna são um meio para exterminar milhões de operários e enriquecer fabulosamente os capitalistas, que lucram com a guerra. A guerra está minada por dentro porque desmascaramos a mentira dos capitalistas, opusemos-lhes a verdade. *Dizemos que a nossa atividade no campo da instrução pública é essa mesma luta pelo derrube da burguesia; declaramos abertamente que a*

²¹ Uma referência basilar dessa proposta foi o educador Moisey Pistrak (1888-1937), que, no contexto histórico da revolução socialista sugeriu a introdução de oficinas de metal e de madeira para que os jovens trabalhadores pudessem assimilar tanto o conhecimento científico, quanto sua aplicabilidade prática, propiciando assim, a compreensão da natureza e a organização do trabalho na modernidade.

escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia (LÉNINE, 1981, p. 61 *apud* DIAS, 2015, p. 41, *grifo meu*).

Como podemos perceber nesta citação, a educação politécnica soviética foi construída a partir de uma *crítica ao caráter classista da educação*, e pensada como um programa de instrução pública direcionado a formar cidadãos cultos e de personalidade comunista (DIAS, 2015). Reportando-se a este quadro histórico e político, teóricos progressistas brasileiros adotaram, na década de 1980, o conceito de politecnia para pensar uma estrutura de viés socialista para o ensino médio no contexto de redemocratização do Brasil. Dermeval Saviani, especialmente, defendia que no ensino médio haveria de ter *uma vinculação direta e explícita entre educação e trabalho produtivo*, de forma que a politecnia seria o eixo diretivo e metodológico para “a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136). Semelhante ao projeto pedagógico do soviético Moisey Pistrak, Saviani propôs a organização de oficinas de metal e madeira para o currículo do ensino médio, onde o trabalho manual estaria unido ao intelectual, levando o adolescente à compreensão do modo como se produz a ciência e a natureza do trabalho na sociedade.

[...] 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, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de atividade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Uma das principais críticas que se faz à apropriação pelos pedagogos brasileiros do conceito soviético de educação politécnica é a *desconsideração das diferenças da materialidade objetiva em que aquela*

proposta de educação socialista fora formulada pelos soviéticos, em relação à realidade brasileira do final do século XX. A proposta de organização de oficinas de madeira e metal para o ensino médio, por exemplo, desconsiderava que a Rússia do início do século XX, diferentemente do Brasil, não só havia vivenciado uma experiência revolucionária, como também o nível de seu desenvolvimento produtivo era muito baixo, equiparando-se a um sistema semifeudal. Ao contrário, em nosso país, no final do século XX, experimentávamos a vitória implacável do neoliberalismo e o avanço da revolução tecnológica e da microeletrônica para a exploração cada vez mais intensa do trabalho, de forma que se tornara anacrônica a defesa de uma aprendizagem voltada ao artesanato. Ademais:

Como acreditar que fosse possível no final da década de 1980 a organização do ensino médio brasileiro a partir de oficinas de madeira e metal, nas condições materiais precárias existentes, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos? Em escolas que sequer conseguiam assegurar salas de aula e recursos físicos mínimos, como equipá-las com oficinas, seus recursos e matérias-primas necessárias? (FAVARO, 2014, p. 352).

Críticas à parte, em dezembro de 1988, a bandeira da politécnica apareceu de forma concreta na primeira redação da LDB²², tornando-se um conceito presente na linguagem da pedagogia marxista na década de 1990. Dentro deste quadro teórico é importante mencionar a grande influência da pesquisadora Lucília Regina de Souza Machado, que publicou em 1989, a obra intitulada: “Politecnia, escola unitária e

²² “A politécnica foi exposta concretamente no campo da educação no Brasil pelo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1988, de autoria do deputado Octávio Elísio do PSDB/MG. Nesse projeto de LDB, encontram-se nitidamente frases e conceitos influenciados pelos o ideário do marxismo: “formação de seres humanos plenamente desenvolvidos”, “condição de ser governante e de controlar quem governa”, “preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural da humanidade”, “preparo dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos” (Art.1º a,b,c,d), “a educação escolar de 2º grau [...] tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo”(Art. 35), “o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo” (Art. 37)” (DIAS, 2015, p. 38).

trabalho”. Ao fazer apologia à educação politécnica, a autora expressa seu sentido político na seguinte afirmação:

A formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao mercado de trabalho. Ela guarda a relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação dessas potencialidades pelo capitalismo (MACHADO, 1994, p. 22).

É preciso salientar que, nesta proposta inicial da educação politécnica “claramente não estava inscrito o problema da junção entre o ensino geral e o ensino profissional, mas uma concepção unitária de ensino ancorada na politecnia, em que não havia um título específico para o ensino profissional e nem concessões profissionalizantes” (DIAS, 2015, p. 38). Além disso, Machado (1989, p. 157) enfatiza que a própria “Krupskaia procurou deixar claro que a articulação entre ensino e produção não pressupõe, necessariamente, o deslocamento do ensino para o trabalho produtivo”. Mesmo assim, no Brasil, esta concessão viria a institucionalizar-se legalmente com o substitutivo do deputado Jorge Hage em 1989, cujo projeto possibilitava a inclusão de percursos “politécnicos profissionalizantes” para o ensino médio. Em decorrência daquela nova possibilidade pedagógica, a noção de “ensino politécnico” careceu de seu teor político socialista inicial, restringindo-se naquele novo contexto, exclusivamente, como “apreensão dos conhecimentos dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção moderna”, interpretação do termo que *não correspondia efetivamente à plenitude da sua concepção política revolucionária*. No entanto, aquela foi a interpretação que acabou se tornando hegemônica e, posteriormente, fora apropriada à legislação educacional do Ensino Médio Integrado.

Uma consequência imediata da redução e descaracterização do lema da politecnia como simples “conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção moderna” foi a sua associação ao pressuposto teórico de que o conhecimento científico e tecnológico, nas sociedades modernas, tornar-se-ia uma força material em disputa entre as classes sociais. Nesse sentido, o conhecimento científico e tecnológico foi interpretado, mais precisamente por Saviani (2003), como um “meio de produção nas mãos da classe burguesa” que, ao ser detentora dos meios

de produção, também se apropriaria do conhecimento de todo o conjunto do processo produtivo, exercendo assim seu pleno domínio sobre as classes subalternas expropriadas do saber sistematizado. Nas palavras do autor:

Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. *O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção.* Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se *a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante* (SAVIANI, 2003, p. 137, grifo meu).

Nessa perspectiva, a socialização e democratização do saber científico e tecnológico tornaram-se pontos importantes para as políticas educacionais destinadas à classe trabalhadora, sendo que a educação, sob a diretriz da politecnicidade, deveria conduzir à “compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação” (SAVIANI, 2003, p. 139). Isso porque, segundo o autor, o ensino politécnico abarcaria múltiplos aspectos da prática produtiva, propiciando uma educação multilateral no sentido de se desenvolver diferentes modalidades de trabalho. Essa seria a fórmula para superar o caráter alienante e fragmentado das atividades humanas, já que com o acesso ao conhecimento dos fundamentos científicos da produção moderna, os trabalhadores poderiam se apropriar de um conhecimento que até então era propriedade privada das classes dominantes, fato que por si só já seria uma ação revolucionária que afetaria as bases econômicas da sociedade (FAVARO, 2014). Seguindo a linha argumentativa de Saviani, a expropriação do saber da classe trabalhadora teria se originado, precisamente, por meio do advento do Taylorismo²³, que teve como consequência um parcelamento do saber dos

²³ Taylorismo foi um método de racionalização do trabalho criado pelo engenheiro norte americano Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915). Em seu livro “Os princípios da administração científica” publicado em 1911, Taylor propôs métodos para sistematizar a produção industrial, aumentar a produtividade, economizar tempo e suprimir gastos no processo produtivo.

trabalhadores, dando-lhes acesso apenas àquele fragmento requerido para a realização do trabalho produtivo.

O taylorismo é justamente o mecanismo através do qual a classe dominante, a classe dos capitalistas, se apropria do saber dos trabalhadores, desapropria esses trabalhadores do saber e se torna dona desse saber, devolvendo-lhes na forma parcelada, o que quer dizer que só os capitalistas, só aqueles que têm o controle da empresa passam a dominar o saber em seu conjunto. O trabalhador só conhece determinada parte. *Isto impede que os trabalhadores sejam os proprietários do saber, saber este que é força produtiva, é um meio de produção. É esta a essência do modo de produção capitalista, a propriedade privada dos meios de produção; e, se o saber é força produtiva, o saber é meio de produção* (SAVIANI, 1987, p. 58, grifos meus).

Uma vez que o conhecimento científico e tecnológico tornar-se-ia um meio de produção privado da burguesia, Saviani (1987) concluiu que a posse ou a expropriação do saber seria a chave para se compreender uma das contradições econômicas basais do capitalismo, a saber, a possibilidade de ser ou não dono dos meios de produção. Essa premissa conduziu a consideração de que a apropriação do saber expropriado dos trabalhadores seria também a chave para uma possível superação da atual forma de sociabilidade. Lazarini (2010) e Favaro (2014) manifestam, em suas respectivas teses de doutorado, as imprecisões e equívocos históricos e conceituais dessa perspectiva. Para eles, a extração da mais-valia seria associada, equivocadamente, a uma questão epistemológica, como um fator dependente da posse ou ausência de saber referente ao processo de trabalho. Esta ideia desconsideraria uma das premissas basais do materialismo histórico ao supor que por meio da posse do saber no plano das ideias seria possível engendrar uma transformação radical das relações econômicas de exploração no interior do capitalismo. Nesse sentido, Favaro (2014, p. 341), tece a seguinte crítica:

[...] é a condição social de proprietário ou não dos meios de produção que permite a determinada classe exercer o controle sobre as massas e o utilizar para produzir e valorizar o capital, explorando a força de trabalho, e não o

conhecimento que possuem. Nesse sentido é que o capitalista pode ser até completamente ignorante em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos de seu ramo de negócio, pois o fato de ir ao mercado e poder comprar a força de trabalho especializada possibilita que ela seja utilizada para valorizar e ampliar seus capitais.

Por conseguinte, não seria a expropriação do saber por meio do mecanismo do Taylorismo que determinou a exploração da força de trabalho por uma classe hegemônica, mas a lógica interna de subordinação da produção dos valores de uso às relações sociais vigentes para a reprodução do capital em detrimento da satisfação das necessidades humanas. Daquela análise de Saviani decorre a suposição de que a “simples compreensão” dos trabalhadores sobre a forma pela qual a ciência é incorporada no processo de trabalho resultaria numa compreensão da lógica interna de reprodução do capital. Tal pressuposto autoriza o autor, dentre outros do campo marxista, a supor que a superação da contradição entre o homem e o trabalho poderia se efetivar por uma “tomada de consciência teórica e prática do trabalho concreto” como constituinte da essência humana pela classe trabalhadora. Favaro (2014) levantou mais uma vez uma crítica a essas suposições, quando chama a atenção que, nesta perspectiva, restringe-se à análise do trabalho em acepção concreta e não considera as determinações do trabalho produtivo no interior das sociedades capitalistas, tão caras ao materialismo histórico. Para a autora:

[...] acreditar que essa tomada de consciência por parte da classe trabalhadora seja portadora da possibilidade de superar a contradição entre o homem e o trabalho, que é extremamente complexa nas relações de produção organizadas primordialmente para ampliar a acumulação de capital, é no mínimo uma ingenuidade teórica, só justificável nos limites de uma postura idealista (FAVARO, 2014, p. 534).

Como vemos, a análise teórica da politecnia carregou em si problemas analíticos constatados a partir do referencial do materialismo histórico. Ao despolitizar o conceito, limitando-o ao âmbito epistemológico, restringiu-se o entendimento das próprias relações humanas mediadas pelo capital. Ademais, é preciso também salientar que

o termo “politecnia” é normalmente interpretado pelo senso comum letrado em seu sentido etimológico como “várias técnicas” ou “pluriprofissional”, de forma que o seu sentido político revolucionário é concebido por um número reduzido de pesquisadores ligados ao campo marxista da educação no país. Nosella (2007, p. 147) tece uma crítica importante a este respeito quando diz que:

Na luta político-ideológica pela hegemonia as propostas devem ser apresentadas numa linguagem moderna e acessível basicamente a todos. Nem todo mundo é obrigado a realizar estudos de caráter histórico-filológicos para entender o termo politecnia. Os bons dicionários são suficientes para os nossos interlocutores entenderem o que estamos dizendo. A não ser que consideremos a luta política um exercício de comunicação entre um restrito grupo de pesquisadores.

Somado a isso, ainda cabe aqui uma crítica realizada por Tonet (2016), quando adverte uma problemática comum entre pedagogistas marxistas, de interpretar o socialismo real soviético como uma “experiência socialista de fato” e que, por isso, haveria de ser tida como modelo para se construir o socialismo em outros tempos e lugares. Como veremos mais adiante nesta tese, o socialismo real soviético não apenas encontrou inúmeros limites para realizar a experiência socialista, sobretudo no que tange o fim das relações de exploração, como também ficou limitado no tempo e no espaço por uma tradição iluminista e cientificista (NOSELLA, 2007). Por todas essas razões, estamos em pleno acordo com Nosella (2007, p. 150) quando afirma que a politecnia “é uma expressão que não traduz semanticamente as necessidades de educação da sociedade atual. Mais ainda, é uma expressão insuficiente para explicitar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxiana”.

Sabe-se que a menção ao ideário da educação politécnica fora suprimida das legislações que versavam sobre a estrutura e funcionamento do ensino médio na década de 1990, mas o termo acabou ressurgindo como fundamento político do projeto integrador do ensino médio ao ensino profissional no início deste século XXI, de forma que esta proposta pedagógica continua operante, mesmo com toda a polissemia e anacronismos que o termo acarreta. Entretanto, esta “retomada” das discussões acerca da educação politécnica hoje se restringe ao âmbito do ensino médio profissionalizante, o que outrora era

contrário ao sentido próprio daquele ideário político-pedagógico, em que pesava a tese de que “não se deveria formar técnicos especializados” ou “profissionais”, mas sim “politécnicos”. Uma inversão estranha que acabou conduzindo educadores marxistas a tornarem-se “especialistas” em módulos de ensino médio profissional, legitimando assim, indiretamente, a dualidade e a multiformidade do sistema nacional do ensino médio.

É interessante notar que, tal como antes nos referimos à interpretação ambígua e conveniente do princípio educativo do trabalho como “aquisição de uma profissão”, a politécnica também fora utilizada de forma conveniente e reducionista como pretexto para a instauração de percursos formativos profissionalizantes no âmbito da cultura geral do ensino médio. Essa reinterpretação fica evidente em uma passagem do Documento Base para a educação técnica de nível médio divulgado pelo MEC em 2007, onde lemos que:

[...] a tentativa de implementar a politécnica de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, [...]. Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, *como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional stricto sensu exigida pela dura realidade socioeconômica do país* (SETEC/MEC, 2007, p. 24, grifo meu).

Se, em princípio, a formação politécnica estava inserida “dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho” (MACHADO, 1994, p. 22), em sua forma hodierna, admite que para os jovens mais pobres, há a necessidade de formação “politécnica

profissional” para o mercado em idade precoce, deixando claro, entretanto, que isso não deve significar a restrição de uma formação que se propõe “multilateral” ou “omnilateral”. Para não rebaixar o sentido político do ideário da educação politécnica, com frequência, busca-se associá-lo ao ideal gramsciano de uma “Escola Unitária do trabalho”. Nesta defesa, o conceito de politécnica sempre aparece atrelado à concepção pedagógica unitária de Antonio Gramsci. Com efeito, Frigotto diz que “a formação humana *omnilateral, politécnica ou tecnológica* e a *escola unitária* compõem dois conjuntos de categorias filosóficas, pedagógicas e politicamente articuladas” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1064 *apud* FRIGOTTO, 2003). Lembramos, porém, que a correspondência entre politécnica e a Escola Unitária já havia sido amplamente discutida por Machado (1989), que expressava essa vinculação já no título de sua principal obra. Para a autora:

A proposta da escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, porque é ele que dá o conteúdo da unificação da educação. Esse princípio unitário pressupõe, em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Por outro lado, exige a redefinição da relação, entre estrutura, conteúdo e método numa perspectiva orgânica. Por último, requer que o ensino seja implementado pelas questões postas pelo cotidiano social. *O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo, atendendo as condições apontadas acima* (MACHADO, 1989, p. 11, *grifo meu*).

A despeito da relação entre escola unitária e politécnica, é necessário pontuar que Gramsci nunca utilizou o conceito de politécnica ao elaborar seu projeto cultural e pedagógico da Escola Unitária. A este respeito, Gomes (2016) afirma que Gramsci, conscientemente, não se apropriou do programa de formação politécnica da Rússia, pois para ele não era adequado ao contexto histórico e político italiano, e continua:

Na dupla tentativa de atualizar o marxismo ao contexto do início do século XX e na busca por se afastar do marxismo vulgar, Gramsci ampliou conceitos, resignificando-os e, em muitos casos, abandonando-os por considerá-los inadequados para explicar a realidade. Assim, do ponto de vista interno do pensamento de Gramsci, a politécnica, quando aplicada à educação no contexto político econômico da Itália, que era uma sociedade já industrializada, contraditoriamente ao mesmo tempo em que permitia a profissionalização e a melhoria das condições de vida dos grupos subalternos, impedia que estes se apropriassem dos meios necessários à emancipação e à superação da sua subalternidade (GOMES *apud* NOSELLA, 2016, p. 163).

Nosella (2007) ainda registra que Gramsci desconsiderou o termo educação politécnica ou tecnológica ao tratar da Escola Unitária pela semântica dos termos que, segundo ele, remeteria sempre ao instrumento de trabalho, à ferramenta, à máquina, enquanto o ideário de sua proposta educacional seria o rigor da cultura geral, da moral e do desenvolvimento humano. De toda forma, uma vez que a inter-relação entre politécnica e Escola Unitária tem sido predominante na historiografia da educação brasileira, constituindo uma importante referência para projetos e políticas educacionais, é necessário trazer ao debate algumas noções teóricas de Antonio Gramsci que foi balizado como uma referência matricial da PHC, e seguidamente, teve suas ideias apropriadas pelos teóricos marxistas para fundamentar projetos profissionalizantes da educação básica e à difusão de escolas técnicas de nível médio no país.

2.6 O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO SOB O PRISMA DA ESCOLA UNITÁRIA

Como recém argumentamos, a centralidade do trabalho como princípio educativo vinculado ao ideário da politécnica como diretriz política para o ensino médio não instaura, *necessariamente*, a integração entre currículos regulares e profissionalizantes, o que caracteriza o

sistema multiforme²⁴ do ensino médio atualmente em vigor no Brasil. Os argumentos utilizados para legitimar a proposta de integração são elucidados claramente por Ciavatta e Ramos (2011, p. 32), quando afirmam que a profissionalização do ensino médio *se impõe por duas razões*. A primeira seria de cunho econômico, dado que os adolescentes mantidos à margem das políticas públicas, “têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica”. A segunda deriva do traço dualista do sistema educacional brasileiro, no qual ocorre uma desvalorização do trabalho pela elite e classe média, fato que deve incentivar o contínuo “ingresso de uma cultura do trabalho nas escolas”. Assim, para as autoras, “uma política consistente de profissionalização do ensino médio, ligada a integralidade entre cultura, trabalho e ciência *pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo*” (CIAVATTA e RAMOS, 2011, p.33, *grifo meu*). Mesma tese é defendida por Moura, Filho e Silva (2015, p. 1070), quando escrevem sobre a *necessidade* de se ofertar um ensino médio politécnico profissionalizante na atual conjuntura histórica brasileira, *como um prelúdio à formação unitária e omnilateral*. Em suas palavras: “[...] na “travessia” ainda é necessário reclamar por ‘escolas técnicas (teóricas e práticas)’, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média”. Considerando que essas justificativas são problemáticas, nossa análise crítica se dirige a uma tentativa de refutação dessas teses, amplamente defendidas na esfera política do EMI.

A princípio, lembramos que a influência de Gramsci no campo educacional brasileiro no século XX se deu pelo fato do autor italiano oferecer elementos para se pensar alternativas às teorias pedagógicas chamadas de “reprodutivistas”. Como já mencionado, aquelas teorias postulam que a escola seria apenas um “instrumento ideológico do Estado²⁵”, uma ferramenta de reprodução das formas de domínio burguês,

²⁴ Nosella (2015) explica que o termo multiforme evidencia a fragmentação do sistema de ensino médio brasileiro, que além de possuir um sistema regular e técnico profissional, apresenta variados tipos de escola, públicas, particulares, noturnas, supletivos, etc.

²⁵ Referência à tese do pensador Louis Althusser (1918-1990) onde sustenta que a escola, ao atuar na totalidade social como instrumento de persuasão e poder e a serviço das classes dominantes, funcionaria como um Aparelho Ideológico de

excluindo a possibilidade de lutas contra-hegemônicas no interior do Estado e de suas instituições. Como Gramsci via na escola “um espaço da sociedade civil marcado por lutas entre as classes sociais pela direção de um projeto educativo” (SOARES, 2000 p. 23), o autor se tornou a matriz teórica fundamental para se pensar os rumos da educação pública brasileira em um contexto político de redemocratização do país, momento em que os movimentos sociais e a classe trabalhadora exigiam o acesso a uma escola pública de qualidade. De fato, o cenário político brasileiro dos anos 1980 e 1990 foi marcado pela tentativa de ocupação democrática dos espaços políticos, o que acabou influenciado a valorização teórica de Gramsci e, ao mesmo tempo, uma determinada leitura de seu legado teórico e político. Antes de adentrarmos neste debate, convém expor brevemente algumas ideias basilares de Gramsci para, posteriormente, refletirmos sobre a apropriação do ideário da Escola Unitária como referência para as políticas profissionalizantes da educação básica.

Tendo uma vida marcada por dificuldades financeiras e de saúde, Gramsci adquiriu uma profunda sensibilidade pelas questões sociais e políticas vividas pelos menos favorecidos na Itália do começo do século XX, levando-o a se interessar pela militância em causas operárias e socialistas. Nesse contexto, desenvolveu uma série de escritos publicados em jornais comunistas que versavam sobre as formas de construir uma cultura política operária para a emancipação das classes subalternas das formas de dominação e exploração, características da sociedade capitalista de seu tempo.

Mais tarde, quando deputado pelo Partido Comunista Italiano (PCI), Gramsci foi vítima do governo fascista de Mussolini, passando grande parte de sua vida preso, ocasião em que formulou substancialmente seu pensamento construído de forma dispersa e apenas postumamente publicado. De forma geral, em seus escritos, Gramsci traz uma crítica ao sistema liberal-burguês e uma reflexão ampliada sobre as formas de expressão do Estado e da sociedade civil. Se para Marx e Engels, a sociedade civil seria associada a toda vida social pré-estatal, como momento das relações econômicas (estruturais) de uma dada sociedade; para Gramsci, a sociedade civil faria parte do campo superestrutural, ou seja, do conjunto das instituições que regulamentam a vida cultural e social. Essa análise viria a fundamentar sua leitura

Estado (AIE), ao lado dos aparelhos repressivos do Estado. O aparelho repressivo funcionava predominantemente através da violência e secundariamente através da ideologia e os aparelhos ideológicos funcionavam predominantemente através da ideologia e secundariamente através da repressão violenta.

inovadora sobre a relação dialética entre estrutura e superestrutura, qual seja, a tese de que não apenas a base material da produção está presente nos condicionamentos das formas de organização da sociedade civil, mas também as bases culturais e ideológicas, materializadas nas instituições, tais como: escolas, universidades, igrejas, sindicatos, partidos, meios de comunicação, etc.

Nesta leitura, a dominação entre as classes sociais não se daria *apenas* pelo poder coercitivo e burocrático do Estado capitalista, mas também de forma muito contundente, pelo complexo das relações ideológicas, intelectuais, culturais e morais que servem como fatores determinantes para o que o autor chama de “conquista da hegemonia”. O conceito de hegemonia, assim, ganha lugar central na análise social do autor. Mochcovitch (1992, p. 20) explica este conceito como: “O conjunto das funções de domínio e direção exercida por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade”. Em reflexão sobre as relações de poder em seu país, Gramsci percebeu que a hegemonia da classe burguesa não era construída unilateralmente pelo aparelho coercitivo do Estado, mas pelo convencimento das classes subalternas a se submeterem pacificamente ao seu domínio, ao seu modo de ser, de agir e de pensar. Desta forma, o militante italiano afirmou que a instauração de uma nova sociedade não se concretizaria aos moldes de uma luta armada e violenta, tal qual havia sido construída por Lênin e Stalin, mas era preciso, dada as relações objetivas entre Estado e a sociedade civil específicas do século XX, *fundar uma nova estratégia para a superação do capital onde se levaria em conta o papel político e ativo dos sujeitos na história*. Aqui é importante mencionar que, embora Gramsci tenha discutido caminhos alternativos para as frentes de luta da classe trabalhadora, o autor não negou a importância da tomada de poder, isto é, de um momento de insurreição revolucionária das classes populares. A este respeito, Gramsci é inequívoco quando escreve em um de seus artigos, intitulado “A conquista do Estado”:

Os socialistas aceitaram, excessivamente, de modo freqüente, a realidade histórica, produto da iniciativa capitalista. Caíram no erro da psicologia dos economistas liberais: acreditar na perpetuidade das instituições do Estado Democrático, em sua perfeição fundamental. Dessa concepção errada acerca da transformação histórica, da prática repugnante do compromisso e da tática

“cretinamente” parlamentarista, nasce a fórmula atual sobre a “conquista do Estado”. Depois das experiências revolucionárias da Rússia, da Hungria e da Alemanha, estamos persuadidos de que o Estado Socialista não se pode encarnar nas instituições do Estado Capitalista, na medida em que é uma criação fundamentalmente nova em relação a esse, se não em relação à história do proletariado. O Estado Socialista ainda não é o comunismo, a instauração de uma prática e de um costume econômico solidário, mas é o Estado de transição que conseguiu suprimir a concorrência com a supressão da propriedade privada, das classes, das economias nacionais: essa tarefa não pode ser cumprida pela democracia parlamentar. A fórmula “conquista do Estado” deve ser entendida nesse sentido: criação de um novo tipo de Estado, gerado pela experiência associativa da classe proletária e substituição desse ao Estado democrático-parlamentar (GRAMSCI, 1967, p. 221).

Tendo o processo revolucionário como mote de sua luta política, Gramsci observa que, no contexto social italiano do século XX, haveria a necessidade de se travar lutas também no âmbito superestrutural, a fim de despertar a consciência crítica e subversiva dos subalternos. Isso seria possível porque, na medida em que existira um esforço organizativo, de teor coercitivo e cultural levado a cabo pelo Estado capitalista para o contínuo convencimento dos subordinados a se submeteram ao modo de vida burguês, também poderia haver possibilidades da sociedade civil ser palco de lutas de resistência. É neste contexto que Gramsci, como militante estrategista, assume um grande interesse pela dimensão da cultura e, em especial pela educação, já que a luta ideológica no interior da superestrutura assumiria um papel decisivo na formação da consciência crítica da classe proletária. Assim, o pensador italiano defendeu que a luta pela hegemonia proletária deveria ser longa e contínua, ancorada num amplo projeto cultural formativo restrito não apenas às escolas, mas incluindo-as também num processo de difusão de conhecimentos e práticas de resistência em várias instituições, espaços e esferas sociais. Como ressaltou Azevedo e Nosella (2012, p. 28) para Gramsci, a revolução haveria de “ser realizada todos os dias: nas mentes e nos corações de todos os homens e mulheres, na família, na praça, nos campos, na mídia e, obviamente, nas escolas”. No que toca à escola,

Gramsci enalteceu seu papel como propulsora do amplo processo de transformação social para a hegemonia popular, para a construção de uma “nova civilização”, de um “novo homem” que, na atividade livre de seu pensamento e de sua ação pudesse adquirir uma consciência de si, interpretar criticamente o passado para escrever um futuro autônomo.

O debate travado pelo autor a respeito da estrutura e do funcionamento da escola se deu no início do século XX, quando Gramsci e seus interlocutores, em especial Giovanni Gentile²⁶, viveram um período de fragmentação cultural na Itália, cenário que levou muitos pensadores a almejar *a difusão de uma cultura italiana moderna e unitária*. A escola teria um papel importante na concretização desse projeto nacional, ocasião em que se requeria um direcionamento teórico e pedagógico para as reformas do sistema escolar italiano (NOSELLA, 2015). Gramsci, muito diferente daquilo que defendia Gentile, direcionou uma dura crítica ao dualismo estrutural do sistema educacional que destinava um tipo de educação humanista “mercadologicamente desinteressada” aos filhos da elite, futuros dirigentes, e outra de cunho profissionalizante precocemente dirigida à massa trabalhadora, para a sua imediata inserção no mercado produtivo.

O que define a natureza social de um tipo de escola não é o objetivo de adquirir aptidões de dirigentes ou a tendência de formar homens superiores. A marca social [classista] decorre do fato que cada grupo social cria seu próprio tipo de escola destinada a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. *Se quisermos romper esta trama, é preciso, portanto, não multiplicar e categorizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que leve os jovens até aos umbrais da escolha profissional, formando-os neste período como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige* (GRAMSCI, p. 1.547 *apud* NOSELLA, p. 132, 2015, *grifo meu*).

²⁶ Ministro da Instrução Pública (1922-1925) no governo de Mussolini, quando promoveu uma importante reforma no ensino italiano tanto sob o ponto de vista administrativo como sob o ponto de vista didático-pedagógico. Membro do grande conselho fascista, Gentile permaneceu fiel ao ditador até ser assassinado por um membro da resistência antifascista, em Florença (1944).

Como podemos observar, Gramsci advertiu sobre a necessidade de se criar uma escola secundária única para todos, voltada *a todos os membros da sociedade independente de renda ou classe social*. Uma escola que socializasse os conteúdos acumulados pela humanidade de forma crítica e provocadora, voltada para a ação criativa, para a dilatação da intelectualidade das massas e para a sua atuação política ativa na sociedade. Por certo, o ingresso das massas no sistema escolar, resultado do processo de industrialização, não configuraria, para Gramsci, “necessariamente uma revolução, se essas massas não ingressarem também na vida política por meio de uma educação humanista moderna e de elevada qualidade” (NOSELLA, 2015, p. 130). *Por conseguinte, a educação unitária não poderia direcionar o ensino à aquisição de um emprego ou ofício, mas ao contínuo enriquecimento da vida dos sujeitos por uma forte ampliação cultural, intelectual e moral*. Por isso, não raro, o autor expressava uma grande preocupação com o fortalecimento das escolas médias técnicas profissionalizantes em detrimento das escolas de formação geral. O termo para melhor expressar o tipo de ensino da Escola Unitária seria o de uma “educação desinteressada” em referência a uma escola de cultura ampla, geral, humanista, sem interesses práticos imediatos.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. *O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas* (GRAMSCI, 2006, p. 49, *grifo meu*).

De forma geral, para compreender o ideal da formação unitária, não se pode perder de vista que sua proposta central *é a oferta de uma educação humanista para formar dirigentes*, isto é, uma escola universal de qualidade que, em conjunto com uma ampla reforma das instituições culturais, possibilitasse a elevação ou a dilatação cultural e intelectual das massas. Nas palavras de Gramsci (1968, p. 118, *grifo meu*):

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, *passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.*

Em resumo, a proposta da escola unitária preconiza que a escola deve encontrar, por meio de seus currículos e práticas pedagógicas, as melhores formas de equilibrar ou dosar a aprendizagem do trabalho manual e do trabalho intelectual, mas sem que isso instaure módulos de ensino profissionais, de habilitações técnicas especializadas, *processo que, para o autor, deveria ser sempre posterior à formação unitária.* Contrariamente, o que se vê na argumentação dos proponentes do EMI em relação ao legado gramsciano, é a apropriação da formulação do fato existencial do trabalho e sua relação indissociável ao processo educativo para se promover módulos de ensino dirigidos ao trabalho produtivo, sob o argumento de que *a profissionalização deve incentivar o ingresso de uma cultura do trabalho nas escolas. Voltamos à questão fundamental: de que tipo de trabalho se fala?* Ora, se o objetivo maior da formação unitária é elevar a dimensão da cultura e da intelectualidade da juventude da classe trabalhadora, seria oportuno, *acentuar ainda mais a dimensão da cultura geral em detrimento de módulos profissionais.* Isto vai ao encontro da tese defendida por Gramsci, de que apenas *posteriormente* à formação geral, os adolescentes poderiam passar às escolas de formação profissional.

A última fase da escola unitária (ensino médio) deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma *posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc).* O estudo e o aprendizado dos métodos criativos da ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola

(GRAMSCI, 2000, p.39 *apud* NOSELLA, 2009, p. 16, *grifo meu*).

Se esta era uma premissa crucial da proposta pedagógica de Gramsci, por que os teóricos marxistas brasileiros utilizam seus preceitos para, de forma antagônica, formular políticas educacionais de ensino médio “politécnicos profissionais”, legitimando o sistema multiforme dessa etapa da educação básica no país? Como vimos, os autores reclamam que na atual conjuntura social e econômica da sociedade brasileira, a “escola unitária seria apenas uma possibilidade futura”, haja vista as condições materiais de desigualdade que condicionam adolescentes das classes subalternas a adquirirem uma precoce profissionalização. A condição de “travessia”, aludida por Frigotto, Ciavatta, Ramos e tantos outros defensores do EMI, indica as possíveis contribuições da política de integração do ensino médio para uma “passagem da atual sociedade burguesa para outra de cunho socialista”.

Ao refletir sobre o teor desta argumentação, observa-se que o apelo a um projeto educacional de “travessia” é fruto de um entendimento determinado do legado gramsciano no que diz respeito a sua “fórmula da hegemonia civil”, isto é, uma estratégia política que entende que no Estado moderno, a classe subalterna tem de ir conquistando posições e espaços gradualmente, a passos lentos, antes da tomada violenta ao poder, isto é, da revolução propriamente dita. Paulo Tumolo, em seu livro “Gramsci, transição social e educação”, publicado em 2014, faz uma análise de como a “fórmula da hegemonia civil”, teve influência na construção de políticas públicas para a educação na perspectiva da classe trabalhadora no Brasil, embora formuladas em condições históricas e sociais muito distintas daquelas vividas pelo pensador italiano no início do século XX. Tumolo elege o livro “Politecnia, escola unitária e trabalho” de Lucília Machado (1989) para a sua interlocução, uma vez que este livro engloba as teses centrais que fundamentam a noção da pedagogia marxista utilizada por diversos autores que defendem projetos escolares para a realidade atual, tal como a escola politécnica do trabalho.

Tumolo afirma que uma tese importante defendida por Machado (1989) é a impossibilidade de concretização da unitariedade da educação em uma sociedade capitalista em que impera a divisão social do trabalho e a desigualdade social. No entanto, segundo a autora, seria preciso lutar pela unificação escolar já no âmbito do capitalismo, para que a educação formal contribua com o surgimento de possibilidades concretas que miram a sua superação. Em suas palavras:

[...] torna-se necessário alargar as bases de apoio do proletariado, arregimentar forças, resistir à impositividade do capital, consolidar posições e espaços, assumir a posição política das massas, articulando a luta democrática com a luta pelo socialismo. Neste processo de luta é preciso fazer com que a escola vá tomando feições novas, como parte do processo mais amplo, de renovação cultural e moral e do desenvolvimento da vontade coletiva (MACHADO, 1989, p. 11-12).

Para realizar essa tarefa, Machado (1989) sustenta que seria necessário que a classe trabalhadora assumisse os espaços públicos, inclusive através do parlamento, de maneira a conquistar a direção das instituições, dentre elas a escola. Desta forma, poderia lutar pela implementação de um projeto de unificação escolar com vistas à “conquista da hegemonia”. Tumolo (2014) adverte que no momento que se afirma esta estratégia política, coloca-se uma questão crucial muito cara ao marxismo: como se entende a relação dialética entre reforma e revolução? Ora, para qualquer marxista, inclusive Gramsci, a revolução (tomada violenta do poder pela classe trabalhadora) é uma necessidade para a superação do capitalismo, um momento imprescindível de insurreição da classe trabalhadora em direção a sua emancipação. A luta por reformas no interior do sistema é válida na medida em que funcione como tática (meio) em direção àquele objetivo estratégico maior. Na análise crítica de Tumolo (2014), no âmbito das políticas públicas para a educação na perspectiva da classe trabalhadora no Brasil, houve a adesão a um tipo de reformismo na medida em que aquele objetivo estratégico revolucionário foi sendo gradualmente esquecido e até eliminado do discurso.

Para explicar melhor esta adesão ao “reformismo” dos estrategistas marxistas no campo da educação, Tumolo (2014) elucida que existem dois tipos de “reformismos”. Primeiro aquele que alega a possibilidade de se “humanizar o capital” através de reformas, e assim nega-se a necessidade de uma revolução socialista, e outro, que anuncia a necessidade de superação do capital para se criar condições satisfatórias de reprodução da vida humana, mas acredita que a revolução será conquistada, eventualmente, através de uma quantidade significativa de reformas no interior do próprio sistema do capital, prescindindo assim de um grande momento de ruptura. Como elucida o autor:

O seu traço característico é acreditar na possibilidade de adaptação do capitalismo (quaisquer que sejam os meios), acreditar num processo de contínua evolução de reformas no âmbito do capitalismo. Dessa forma o reformista não precisa, necessariamente, negar a revolução; pode até afirmá-la, mas na medida em que crê naquelas possibilidades, esvazia seu conteúdo, arranca sua essência, transformando-a no desaguadouro “natural” do processo de adaptações e reformas do capitalismo (TUMOLO, 2014, p.34).

Em outras palavras, o que caracterizaria este tipo de “reformismo sutil” é o fato de que embora se faça a afirmação formal da revolução, extrai-se por completo a sua razão de ser. Nosella (2016) faz uma crítica a este tipo de concepção, dizendo que nesta perspectiva, adere-se a ideias românticas e dogmáticas do marxismo doutrinário do século XIX, na qual se defendia o socialismo como um “inevitável futuro da humanidade”. Ou seja, a revolução deixa de ser um princípio, um ponto de partida, para tornar-se numa eventual conclusão ou um ponto de chegada, o que torna oco o sentido próprio da revolução. Segundo Tumolo (2014), seria precisamente a interpretação descontextualizada e a-histórica da “fórmula da hegemonia civil” de Gramsci, que promoveu um esquecimento da necessidade imperativa de se articular as reformas educacionais a uma estratégia maior, inclusive extraparlamentar, de lutas pela superação do capitalismo. Destituíu-se, crescentemente, o Estado de seu caráter burguês, objetivando-o simplificada e como um “instrumento de exercício da hegemonia”. Em outras palavras, a conquista do poder estatal e dos espaços públicos deixou de ser um meio tático para firmar-se como finalidade das lutas, desconstruindo, e por fim esquecendo-se por completo, o ideal maior de superação da sociedade de classes para se construir a emancipação humana.

Não se pode afirmar, a partir desta consideração, que a luta por reformas torna-se desnecessária, mas deve-se levar em conta que as próprias reformas, quando estão desligadas de um projeto maior de ruptura material, econômica e cultural, são fatalmente cooptadas pela burguesia para a reprodução do próprio sistema. Isso acontece quando, a partir de uma quantidade significativa de reformas, cria-se a ilusão na classe dominada, de que não é mais necessária a superação da atual ordem social, e que é possível fazer reformas profundas e estruturais no interior do próprio sistema. Por isso, Nosella e Azevedo (2012) enfatizam uma das grandes teses gramscianas sobre a necessidade de se lutar em

sincronia, ao mesmo tempo, pelo advento da escola unitária e da sociedade unitária.

Não é possível, portanto, retroceder no projeto pedagógico da unitariedade da escola básica com a desculpa que a sociedade é ainda dual. No entanto, o que assistimos hoje, no âmbito das reformas e das propostas educacionais, é exatamente a esse retrocesso: ampla apologia do ensino profissional da dualidade, inclusive administrativa e formal, do ensino médio. A integração à preparação para o trabalho e o acesso à vasta cultura humanista é um ideário abandonado tanto pelos populistas quanto pelos socialistas (AZEVEDO; NOSELLA, 2012, p.32).

Nosella (2011), ao criticar o argumento de “travessia” do projeto integrador do ensino médio, afirma que a partir do século XX, o adverbio temporal “depois” passou a ser uma expressão de sabor metafísico. Para ele, a luta de classe desencadeia uma dialética em que os resultados não podem ser garantidos *a priori*, nem podem ser conhecidas *a priori* suas formas de luta. Por isso,

[...] a dialética pensada no século XX não é um jogo da história que o intelectual, observador do processo, descobre e descreve, colocando-se, portanto, fora daquela, descrevendo desde seu início até o ponto final. [...] Em síntese: não há como o militante propor uma estratégia de travessia equacionando o ponto de saída e o ponto de chegada ou, em termos atuais, equacionando a travessia da superação da sociedade neoliberal para uma sociedade socialista (NOSELLA, 2015, p. 138-139).

Em resumo, ao lermos o argumento da suposta “condição de travessia” para a educação integral e omnilateral dos jovens trabalhadores através de uma profissionalização precoce, constata-se a crença de que a realização da escola unitária deve esperar até a obra revolucionária socialista ser realizada num futuro incerto, quando os jovens trabalhadores teriam finalmente o direito, tal como os filhos da elite econômica, de vivenciarem um período escolar de indefinição profissional. Esse argumento, portanto, demonstra como os autores caem

na ilusão reformista de que a revolução da classe trabalhadora possa ser fruto de uma quantidade significativa de reformas no interior do próprio sistema do capital, até que um dia, quase que por “milagre”, o capitalismo deixe de ser capitalismo. Como consequência, o EMI acaba tornando-se um projeto facilmente cooptado pelos interesses burgueses, servindo inclusive como tática antirrevolucionária ao adaptar e acomodar a juventude ao atual modo de produção pela naturalização das relações mercantis e pela venda da sua força de trabalho.

Contrária a esta visão, defensores do ensino médio profissional argumentam que desejar criar uma escola unitária em uma sociedade ainda dual é uma posição ingênua, de forma que esta sociedade ainda reclama módulos específicos de ensino para satisfazer as necessidades materiais imediatas da população mais carente. Frente a este argumento de caráter econômico, sustento que a luta pela unitariedade do sistema educacional não precisa vir acompanhada, necessariamente, da ilusão de que essa unitariedade possa ser plenamente satisfeita no interior de uma sociedade de classes. Obviamente que não. A ingenuidade surge, ao contrário, quando se acredita que essa unitariedade possa ser conquistada por um processo de reformas educacionais superficiais alinhadas aos interesses do mercado, ou quando, implicitamente, acreditam que o Estado capitalista possa se colocar numa posição de subordinação frente a uma “hegemonia popular”, sem um processo de ruptura estrutural. Em suma, ingenuidade é sustentar a crença de que um ensino voltado ao trabalho produtivo de capital possa guardar “os germens” de uma educação omnilateral ou integral para os adolescentes da classe trabalhadora. Penso, ao contrário, que a proposta de um ensino médio não profissionalizante de elevada qualidade para todos, que possibilite às condições mais adequadas para a apropriação do legado cultural humano nas suas formas mais desenvolvidas, deve ser defendida de forma radical e intransigente por educadores comprometidos com a emancipação humana. Mesmo sabendo que a burguesia não poderá efetivar reformas profundas que ameacem a sua própria hegemonia, a luta frustrada por essas reformas, algumas das quais impossíveis de serem realizadas no interior do capitalismo, têm o poder de acender a consciência crítica dos educadores e, ao mesmo tempo, ser um instrumento para a criação de organizações e estratégias mais fecundas da classe subalterna para as suas lutas contra as imposições e ditames do capital sobre a liberdade e a fruição plena da vida humana.

2.7 ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL E A QUESTÃO DA INTEGRAÇÃO

Antes de finalizar este primeiro capítulo, convém tecer ainda algumas considerações a respeito dos conflitos práticos que envolvem o EMI. Como dito na introdução deste trabalho, esta pesquisa não visa buscar compreender os efeitos ou os desdobramentos problemáticos do projeto integrador, a fim de propor soluções para a melhoria do mesmo. Porém, um olhar sobre as consequências curriculares desta modalidade de ensino é importante para julgarmos a sua viabilidade pedagógica, tendo em vista o adequado processo de desenvolvimento dos adolescentes, assunto que será explorado de forma mais detalhada no próximo capítulo. Como visto, o caráter progressista da política integradora do ensino médio nos institutos federais é a tentativa de se integrar, no ensino, o âmbito da cultura, da ciência e da tecnologia, aliando o exercício da laboralidade a um ensino crítico de cultura geral.

Nosella (2011, p. 1057), ao analisar a proposta integradora, expressa que a “integração, em princípio, é irrepreensível, mas, na prática, levanta sérias preocupações de caráter conceitual, de currículo e de gestão. [...] O termo/conceito ‘integrado’ é sedutor e instigante, mas é polissêmico, podendo chegar a ser ambíguo e enganoso”. Vale sublinhar, ademais, que o termo “ensino integrado” já fora utilizado em diversos contextos para se justificar diferentes propostas educativas, inclusive no contexto de implementação da profissionalização compulsória do ensino de segundo grau levada a cabo pelos militares na década de 1970 (NOSELLA, 2016). Ao se referir sobre as intenções políticas que podem estar ocultas sob o conceito sedutor de “ensino integrado”, Nosella (2016, p. 249) afirma que:

Preliminarmente, sabemos que não existem percursos formativos exclusivamente desinteressados, humanistas, e outros exclusivamente utilitários, profissionalizantes, pela simples razão que nem o puramente teórico nem o prático existem ontologicamente: são formas de abstração. Assim, há percursos formativos que priorizam a racionalidade prático-utilitária e outros, ao contrário, que priorizam a racionalidade “desinteressada”. Dizendo de outro modo, a proposta do “Ensino Médio Integrado à Formação Profissional Técnica” à revelia de seus

idealizadores, pode muito bem ser um cavalo de Tróia, com o preciso intuito político de introduzir a profissionalização no Ensino Médio Regular, alegando a necessidade de torná-lo mais “prático”. Portanto, é uma questão essencialmente política.

Com efeito, o que temos observado no cotidiano escolar dos cursos integrados nos IFs é a desintegração e fragmentação do ensino, expressa em seu persistente dualismo: disciplinas propedêuticas de um lado, disciplinas técnicas de outro. Esse cenário constitui solo fértil para muitas pesquisas que buscam propostas pedagógicas e curriculares para contornar este problema. Na dissertação de Ana Maria da Costa (2012), encontramos uma síntese de resultados de trabalhos de mestrado e de doutorado que tratam das dificuldades na operacionalização do EMI enquanto política educacional, em seu conteúdo filosófico, epistemológico e pedagógico. Dentre eles, a autora cita: (i) a dificuldade de realizar currículos integrados, restringindo-os apenas a sobreposição de disciplinas propedêuticas e técnicas, (ii) o predomínio do ensino técnico sobre o propedêutico, (iii) a interpretação equivocada de docentes sobre a proposta integradora, como simples justaposição de disciplinas regulares e técnicas, (iv) a presença de um ensino eminentemente teórico, esvaziado de conteúdo prático-aplicado e, por fim, (v) a permanência do modelo pedagógico tecnicista. Como resultado de sua própria pesquisa empírica no Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, *a autora afirma que, ao lado das tentativas pontuais de integração e interdisciplinaridade realizadas por alguns docentes, a dualidade do ensino técnico é persistente, ocasionando graves consequências para o ensino, como por exemplo, a carga horária elevada e exaustiva para os estudantes*. Esta é uma realidade também encontrada no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, especialmente no curso técnico em Agropecuária, o qual possui a carga horária mais elevada entre os cursos integrados da instituição. Para vias de exemplificação, exponho a seguir, o quadro de horário de uma turma de segundo ano do ensino técnico em Agropecuária no ano letivo de 2018.

Quadro 1: Quadro de horário da turma AA17, segundo ano do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:30 08:30	Infraestrutura II	Práticas Profissionais	Educação Física	Práticas Profissionais	Iniciação científica
08:30 09:30	Infraestrutura II	Práticas Profissionais	Educação Física	Práticas Profissionais	Defesa Sanitária Animal
09:45 10:45	Agricultura II	Práticas Profissionais	Química	Práticas Profissionais	Zootecnia II
10:45 11:45	Agricultura II	Práticas Profissionais	Filosofia	Práticas Profissionais	Zootecnia II
13:30 14:30	Química	Língua Portuguesa		Sociologia	Língua Portuguesa
14:30 15:30	Geografia	Biologia		Matemática	Língua Portuguesa
15:45 16:45	Matemática	História		Língua estrangeira	Biologia
16:45 17:45	Defesa Sanitária Vegetal	Física		Física	Artes

Fonte: <http://ifc-camboriu.edupage.org/timetable/?> Acessado em 09/05/2018.

Como é possível observar no Quadro 1, a carga horária de atividades curriculares é intensa. Em consonância com o diagnóstico de Costa (2012), o ensino se estabelece pela justaposição de disciplinas de ordem propedêutica e de caráter técnico profissionalizante. De forma geral, o ensino segue o modelo disciplinar da educação regular, já extensa,

somado às disciplinas do ensino técnico. Diante deste quadro pergunto: que tempo os alunos teriam para ler, realizar esportes, desenvolver habilidades diversas que não estão contempladas nos currículos adaptados de formação média e profissional? Que tempo dispõem para aprofundar reflexões críticas e leituras relativas aos temas sociológicos e filosóficos trazidos pelas disciplinas das ciências humanas? E para exercitar os problemas das ciências puras e exatas estudados em aula? Além disso, como podem aprender a fruir de tempo livre e descobrir seus talentos, interesses e habilidades mais próprias se estão imersos em uma rotina escolar intensa e desgastante, somada ao estresse gerado pelos incontáveis trabalhos e provas escolares de tantas disciplinas?

A sensibilização de professores e gestores diante desta situação incômoda levanta uma série de discussões recorrentes sobre as possibilidades de redução de carga horária dos cursos técnicos ou ampliação do tempo escolar do ensino médio integrado de três para quatro anos, de eliminação ou junção de disciplinas, ou mesmo sobre as possíveis práticas pedagógicas diferenciadas para tornar o ensino efetivamente integrado, no qual as disciplinas possam estabelecer relações entre conteúdos, entre o fazer e o pensar, de forma a criar um entendimento de conjunto dos elementos estudados. Penso que uma reflexão mais atenta acerca da realidade do ensino profissional de nível médio nos permite concluir que dificilmente esses caminhos haverão de produzir um ensino que consiga, de forma satisfatória e efetiva, alcançar a almejada “integração” e os objetivos políticos e pedagógicos previstos. Isso porque a questão da integração do ensino médio ao ensino técnico tem sido discutida, a meu ver, como uma “solução equivocada para um problema mal equacionado”, usando aqui uma expressão de Tonet (2016), ou seja, antes de serem discutidas formas de se “integrar” o ensino médio regular ao técnico profissional, *haveríamos de refletir sobre a viabilidade política e pedagógica do próprio projeto integrador*. As discussões comumente partem do pressuposto de que a integração é possível e deve ser sempre almejada. Neste contexto, a palavra integração passou a ter uma conotação “sagrada”, dificultando um olhar crítico sobre as verdadeiras causas da fragmentação do saber e do ensino médio ao ensino técnico, em especial. Sendo assim, soluções ineficazes ou equivocadas são julgadas como formas de contornar os problemas, como exemplo, as constantes proposições de alteração curricular ou exigências relativas à postura epistemológica e comportamental dos professores, que deveriam ter práticas educativas “mais interdisciplinares e integrativas”. A seguir, exponho alguns entraves que impedem uma efetiva integração entre ensino médio e profissional e que determinam, invariavelmente, algumas

consequências problemáticas para o ensino dos adolescentes, já constatadas em diversas pesquisas.

2.7.1 Natureza das disciplinas científicas e técnico-produtivas

Existem diversas razões históricas, materiais e políticas que nos legaram um ensino escolar altamente fragmentado e descontextualizado, que dificultam ou impedem professores e alunos de compreenderem a realidade social como uma totalidade, a partir de um referencial teórico sócio-histórico. Desta forma, a fragmentação do saber e do ensino torna-se um assunto de grande envergadura e complexidade que demandaria uma exaustiva análise sobre o processo de construção do saber científico e das relações sociais desde o nascimento da modernidade até nossos dias. Muitos autores se dedicam a esta importante temática que também incide sobre a fragmentação do ensino técnico e profissional, porém, nos limites deste trabalho, abordarei apenas os fatores incidentes na endêmica desintegração do ensino profissional de nível médio, sem fazer menção aos aspectos mais elementares da fragmentação do saber nas sociedades modernas.

De forma geral, quando são propostos modelos de ensino que visam “integrar” conhecimentos gerais e profissionais na malha curricular do ensino básico, surge a difícil tarefa de “dosar” ou “equilibrar” as disciplinas e conteúdos propedêuticos, de base científica e humanista, e as disciplinas de caráter técnico produtivo. Não é necessário pontuar que existem inúmeras divergências e conflitos entre educadores na solução deste “nó” curricular, difícil de ser solucionado. No entanto, devo sustentar que a questão da integração entre ensino geral e técnico na educação básica, em meu ponto de vista, é absolutamente secundária e até irrelevante. A questão central que a antecede é a clareza do sentido político da educação básica e o papel do ensino médio para a formação dos sujeitos, que como vimos neste capítulo, não encontra um consenso nem mesmo dentro do campo progressista.

De todo modo, é necessário pontuar que os problemas práticos do projeto integrador do ensino médio que recém pontuamos, como a presença persistente do dualismo e de uma racionalidade tecnicista e produtivista, entre outros, podem ser abordados a partir da diferença teleológica que existe entre o conhecimento científico e o conhecimento técnico e a relação que estes conhecimentos estabelecem com a finalidade própria do ensino médio destinado aos adolescentes de 13 a 17 anos.

De acordo com o físico e filósofo argentino Mario Bunge (1980), a ciência é um campo de conhecimento cujo *objetivo é cognitivo*, isto é, busca aumentar o conhecimento objetivo do mundo social e natural através de modelos, teorias e leis gerais. *O ensino das ciências puras, formais e sociais, portanto, deve contribuir para os homens conhecerem o mundo de uma forma mais sólida, crítica e rigorosa, de forma a possibilitar um poderoso contraponto ao senso comum.* As disciplinas das humanidades, como a Filosofia, a Arte e a Literatura, por exemplo, também têm um importante papel na interpretação do mundo, embora não visem o seu conhecimento por meio de leis gerais (BUNGE, 1980).

Em outra direção, o campo de conhecimento técnico é eminentemente prático, orientado à realização de tarefas específicas. O conceito de técnica, oriundo do grego *techne* é, portanto, uma *habilidade de fazer* que depende de um conhecimento correto daquilo que é feito. Dito isso, podemos compreender *a função e a estrutura das disciplinas do ensino técnico, que visa uma instrução prática através de conhecimentos de base científica, tendo em vista a realização de uma ação técnica eficiente.* Embora o ensino técnico seja empobrecido epistemologicamente em relação ao ensino científico, seu caráter pragmático e utilitário implica em consequências éticas e políticas importantíssimas e muito mais complexas quando comparado ao ensino das ciências. Isso porque a técnica transforma a realidade trazendo impactos para o meio social e natural. Por exemplo, em uma disciplina como a de “Defesa Sanitária Vegetal”, presente no curso técnico em Agropecuária, o professor deve instruir os alunos sobre as variadas doenças vegetais, algumas noções sobre insetos e pragas e as formas mais eficientes de combatê-las. Uma formação técnica de má qualidade nesta área pode fazer com que o futuro técnico em agropecuária não cumpra o período de carência de um determinado tipo de agrotóxico. Da mesma forma, na ocasião do manejo de suínos, bovinos e aves, um erro no cálculo da ração animal pelos técnicos agrícolas pode acarretar em sérios problemas nutricionais para os animais. Apenas com estes exemplos é possível observar que *a habilitação técnica profissional é uma tarefa que exige grande responsabilidade e que demanda um tempo e uma carga horária adequada à sua complexidade técnica.* A carga horária enxuta atribuída a cada disciplina técnica dentro de um currículo de nível médio “integrado” exige uma postura objetiva e fortemente pragmática e tecnicista dos docentes dos cursos profissionalizantes. Da mesma forma, a redução de carga horária ou a junção de disciplinas técnicas, que muitas vezes são soluções encontradas por gestores para “enxugar” o exaustivo currículo do EMI, podem acarretar em prejuízos relativos aos desígnios

da formação técnica profissional prevista em cada área. Esta talvez seja uma possível explicação para o predomínio ou a maior preocupação com o ensino técnico em detrimento do ensino propedêutico em alguns casos, bem como a presença de ações pedagógicas tecnicistas, tal como demonstrou Costa (2012) em relação aos dados sobre os problemas operacionais, políticos e epistemológicos do EMI nos institutos federais.

O ponto em destaque de minha argumentação é que *o ensino médio é uma etapa de formação básica crucial para a aprendizagem e aprofundamento de conceitos abstratos e científicos nas mais diversas áreas do saber e da cultura humana, e que integrá-lo a um currículo de ensino técnico, com todas as demandas e designações que são requeridas para um cargo profissional ou função técnica especializada não é uma tarefa trivial e não é possível ser levada a cabo sem prejuízos para a qualidade do ensino técnico, quanto mais para o ensino “desinteressado” de cultura geral, que deve ser o papel primordial da educação básica de todos os adolescentes*. Pode-se objetar que o Ensino Médio Integrado possui uma qualidade superior em relação ao Ensino Médio Regular, expressa no melhor aproveitamento e rendimento dos alunos dos IFs quando avaliados pelos órgãos federais competentes. Esta tese será relativizada mais adiante neste trabalho, quando questionamos se as causas da aparente excelência do EMI deve-se ao fato dos alunos receberem um ensino técnico, ou por estarem situados em uma instituição cuja estrutura, financiamento e plano de carreira dos professores constituem num verdadeiro “oásis” quando comparados à decadência das instituições públicas estaduais ao redor do país. Por ora, apenas gostaria de destacar que o acúmulo excepcional de conhecimentos gerais e específicos a ser transmitido nos cursos técnicos de nível médio é uma consequência natural das demandas de uma formação profissional de qualidade, bem como de um ensino médio que garanta a dilatação do nível de cultura geral dos adolescentes. Unir estas duas finalidades pedagógicas sem criar currículos expandidos, e por isso desequilibrados, exaustivos e fatigantes para os alunos, altamente questionáveis desde o ponto de vista pedagógico e do adequado desenvolvimento físico, mental, emocional e afetivo do público adolescente, torna-se uma tarefa infactível sem rebaixar a qualidade, tanto do ensino de cultura geral, quanto do ensino profissional. Se estivermos de acordo que a função da educação básica é a formação científica e humanista de cultura geral para a dilatação e elevação cultural dos adolescentes, e que, neste sentido, devemos buscar as condições de realizá-la de forma ampla e qualitativa para todos os jovens brasileiros, é preciso ascender a crítica aos modelos educacionais que insistem em inserir módulos de ensino especializado no âmbito da

cultura geral do ensino médio, especialmente para os jovens em situação de vulnerabilidade econômica.

Isso tudo ainda vem associado a outro problema elementar relativo à fragmentação do ensino profissional de nível médio: a questão da docência nos cursos integrados. Ora, se integrar conhecimentos de diferentes áreas do saber, exercendo a assim chamada “interdisciplinaridade”, já é um grande desafio para os professores das escolas regulares, podemos imaginar a tarefa colossal dos professores que lecionam em diferentes cursos técnicos especializados. Como um professor de geografia, história, matemática ou filosofia, por exemplo, ao lecionar para os cursos técnicos em Agropecuária, Controle Ambiental, Informática e Hospedagem, pode “integrar” os conhecimentos de sua disciplina aos desígnios de cada curso técnico? O professor possui formação para isso? É factível que, em uma ou duas horas semanais destinadas à sua disciplina, o professor consiga, satisfatoriamente, dar conta das demandas da sua própria área de formação, e ainda, realizar projetos “integrativos” e “interdisciplinares”? Sabemos que iniciativas neste sentido são passíveis de serem realizadas. A criatividade e a dedicação dos professores mostram que muitos projetos bem sucedidos podem ser efetivados neste sentido, porém, não se pode cair na ilusão que iniciativas isoladas e pontuais podem contornar um problema estrutural, de ordem histórica, política e pedagógica, como a desintegração dos saberes, que afeta penosamente, e de forma particular, os currículos de ensino médio profissional.

Esta problemática vem associada também à necessidade de formação dos professores das áreas técnicas do ensino médio profissional. A este respeito Silva (2012, p. 08) elucida que:

Tecnólogos, bacharéis e engenheiros atuam como docentes da educação básica com reconhecido preparo técnico, porém sem o devido preparo didático para o exercício da docência e sem o conhecimento do que os cursos de EMI representam historicamente em termos de política de formação dos jovens estudantes brasileiros.

A carência de uma política sistemática de formação de professores das disciplinas técnicas dos cursos profissionalizantes é um tema que tem preocupado gestores do ensino técnico e muitas pesquisas têm sido feitas para incentivar a formação docente continuada, embora as iniciativas e as práticas realizadas neste sentido sejam ainda muito

incipientes e sem resultados significativos. Portanto, de forma geral, sem que o projeto integrador seja devidamente criticado em sua estrutura semântica, histórica, política, ideológica e pedagógica, qualquer tentativa de resolver os problemas da desintegração e fragmentação do saber, da dualidade, do tecnicismo e do currículo fatigante dos cursos técnicos por meio de reformas curriculares superficiais e medidas moralistas, as quais exigem dos professores posturas mais “interdisciplinares”, parecem-me fadadas a resultados parciais, insuficientes e, por isso, incapazes de contribuir, estrategicamente, como uma “transição” para um ensino integral ou omnilateral.

3 CAPÍTULO 2 – ADOLESCÊNCIA E O DIREITO À INDEFINIÇÃO PROFISSIONAL

“Com efeito, há em cada adolescente um mundo encoberto, um almirante e um Sol de outubro.”²⁷

Machado de Assis

Desde o início do século XX, os projetos de ensino médio profissional carregam o pressuposto de que, dada a conjuntura social desigual e injusta da sociedade brasileira, o poder público teria o dever de oferecer percursos formativos que favoreçam a integração dos jovens mais vulneráveis ao mercado de trabalho, uma vez que estes são confrontados, desde muito cedo, com a necessidade de buscar atividades remuneradas. Uma realidade bastante diversa dos jovens provenientes de famílias economicamente privilegiadas, que têm o direito de ir descobrindo, gradualmente, suas habilidades, gostos e interesses, para que em uma fase posterior da sua vida, possam decidir de forma mais autônoma seus caminhos profissionais.

Desta forma, ao se valorizar currículos utilitários de ensino secundário para os jovens da classe trabalhadora, muitas vezes deixa-se em segundo plano as demandas próprias do desenvolvimento psíquico, cognitivo e existencial dos adolescentes. Por este motivo, neste capítulo, buscamos priorizar o entendimento da fase da adolescência, para em um momento posterior, refletir sobre o adequado direcionamento pedagógico do ensino médio, sem considerar como axioma a “necessária

²⁷ ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. São Paulo: Sol, 2006.

profissionalização precoce” da juventude pobre brasileira, bem como a adaptação acrítica da escola secundária aos ditames e necessidades da sociedade do capital.

Ainda neste capítulo, o argumento da “necessária profissionalização precoce” que dá legitimidade à oferta e expansão da integração do ensino médio ao ensino técnico foi confrontado com os resultados de uma pesquisa empírica realizada no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú (IFC-CAM), através de um levantamento de dados com os alunos do EMI desta instituição, onde buscamos compreender localmente as necessidades e os interesses dos estudantes em relação à formação técnica ofertada. Sem pretensão de oferecer uma abordagem conclusiva sobre o tema, como veremos, os dados apresentados tendem a reforçar a exigência de se desnaturalizar a vinculação direta do ensino médio com o ensino técnico profissional para a juventude da classe trabalhadora, abrindo novos horizontes para se pensar o direcionamento político e pedagógico do ensino médio.

3.1 ADOLESCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a adolescência é definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2002) como uma fase do desenvolvimento humano que inicia aos 12 anos e termina aos 18 anos de idade. Porém, os limites etários de quando começa ou termina esta fase da vida é bastante flexível, dependendo do contexto social, cultural e econômico ao qual o jovem está inserido. Mesmo assim, é consenso entre pesquisadores que a adolescência é uma etapa diferenciada e fundamental para o desenvolvimento da personalidade humana, e por conta disso, *necessita ser tutelada e protegida, tanto pela família, como pelo Estado.*

Um dos fatores elementares que caracterizam esta etapa da vida humana é a chegada da puberdade, isto é, um conjunto de alterações hormonais, fisiológicas e morfológicas que tornam os jovens aptos a reproduzir. As transformações biológicas dramáticas vivenciadas pela perda do corpo infantil e maturação dos caracteres sexuais secundários também são responsáveis por uma série de mudanças na esfera comportamental dos jovens, como alterações no sono, no apetite, no humor, na sexualidade, entre outros. Desta maneira, é comum muitas pessoas relacionarem a adolescência a uma fase inevitável de conturbações, irritabilidade, irracionalidade ou impulsividade, mesmo

que a psicologia já tenha atestado que “a maturação sexual, como todos os outros aspectos do desenvolvimento físico, embora incluam particularidades fundamentais no desenvolvimento psíquico, não têm uma influência determinante na formação da personalidade do adolescente” (ANJOS, 2013, p. 11).

Inicialmente as variadas abordagens teóricas a despeito do fenômeno da adolescência foram pautadas em mitos e estereótipos, bem como pelo ideal de uma “natureza humana²⁸” desenvolvida às margens das condições materiais, que por sua vez, poderiam facilitar ou dificultar o desabrochar das “potencialidades naturais” de cada um. Essas abordagens só puderam ser superadas com um referencial teórico histórico-cultural, onde o ser humano passou a ser entendido como um ser social imerso nas contradições de uma determinada totalidade social. Dentro deste cenário, a adolescência foi compreendida como uma construção social, um fenômeno que só poderia ser apreendido de forma contextual e holística, como elucida Bock (2007, p. 68):

A abordagem sócio-histórica, ao estudar a adolescência, não faz a pergunta “o que é a adolescência”, mas, “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento”. Isto porque para esta abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade, na qual este fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido.

É importante salientar que a adolescência nem sempre existiu, sendo um fenômeno moderno, produto das sociedades industriais capitalistas. Em tempos passados, as crianças normalmente transitavam diretamente à fase adulta. Bock (2007) faz referência às teses de Adélia Clímaco (1991) e Benedito dos Santos (1996) para elucidar os fatores socioeconômicos que fizeram insurgir o fenômeno da adolescência no século XX. Para Clímaco (1991), a sociedade capitalista, após a revolução industrial, trouxe a mudança do padrão de vida agrário para a vida urbana, e com isso, houve o progressivo declínio da família como unidade de produção. “As ocupações já não passavam de pai para filho, o que criou um *gap* nas experiências dos pais e a dos filhos, transformando a idade de

²⁸ Um exemplo que legitima a naturalização da adolescência é a teoria da “Síndrome da Adolescência Normal” de Knobel, teoria que considera várias características encontradas em adolescentes como um fator normal e inerente a esta fase de desenvolvimento.

teens em época da vida dedicada à escolha profissional” (BOCK, 2007, p.69, *grifo meu*). Ao lado disso, no contexto industrial e urbano, o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho passou a exigir um tempo maior de qualificação do trabalhador, *o que prolongou o tempo dos jovens nas escolas*. O desemprego estrutural e a maior expectativa de vida dos trabalhadores adultos foram outros fatores que exigiram retardar o ingresso dos adolescentes no mundo do trabalho, contribuindo para a criação de uma legislação própria para adolescentes, a qual previu a proibição do trabalho e a obrigatoriedade da educação escolar secundária. Desta forma, Santos (1996) considera que a adolescência é uma fase cuja visibilidade e consistência está intimamente ligada ao aumento do tempo escolar e à extensão progressiva do tempo de aprendizagem. Nessa perspectiva, como bem aponta Bock (2007, p. 70), “alguns grupos sociais que ficam excluídos da escola e ingressam cedo no mundo do trabalho se “adultizam” e não têm acesso à adolescência, enquanto uma condição social”.

No Brasil, é possível apontar uma diferença clara entre os adolescentes das classes populares que devem ingressar rapidamente no mundo do trabalho, durante ou logo após a conclusão do ensino médio, e os adolescentes da classe média ou da elite burguesa, que detêm acesso privilegiado à riqueza, podendo dispor de um tempo maior para a escolha do caminho profissional. Nosella (2011) destaca que, *enquanto todos passam pela fase da puberdade, nem todos têm o direito de vivenciar a adolescência, isto é, uma fase orientada às mais variadas descobertas, experiências e buscas por autonomia e inserção social*. Enquanto alguns podem vivenciar um período de indefinição profissional para que desfrutem de tempo para realizar atividades ligadas aos seus interesses, ou estímulos para que descubram seus talentos e habilidades mais próprias, outros são forçados ao mercado de trabalho, ou mesmo condicionados a atividades pedagógicas utilitárias com essa finalidade.

O fato de o trabalho produtivo ser uma realidade imediata para os adolescentes da classe trabalhadora pode trazer prejuízos para o seu desenvolvimento intelectual e para a construção de sua personalidade como um todo, seja pela restrição do tempo de estudo para aqueles que abandonam a escola, seja para aqueles adolescentes submetidos a sistemas de ensino precarizados e rebaixados, ou com restrições curriculares impostas pelo mercado de trabalho. Para compreender o alcance desses prejuízos, é preciso adentrar, mesmo que de forma breve, na área da psicologia do desenvolvimento. Este é um tema muito amplo para ganhar a profundidade que merece nesta tese, mas é oportuno sublinhar alguns apontamentos desta área de pesquisa para podermos

embasar nosso entendimento sobre o processo de desenvolvimento dos adolescentes e as possíveis implicações para a educação escolar, especialmente para o direcionamento pedagógico do ensino médio.

Na área da psicologia do desenvolvimento, o pensador russo Lev Vygotski (1896-1934) ganhou merecido destaque ao focalizar o desenvolvimento psicológico dos adolescentes, ou em seus termos, sujeitos “em idade de transição”. Este tema foi elaborado pelo autor, sobretudo no Tomo IV de suas “Obras Escolhidas”, intitulado “O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição”. Para Vygotski (1996), entre os 14 e 18 anos de idade acontecem momentos “revolucionários”, momentos de crise e ruptura com a personalidade infantil. A chave para se compreender este momento catártico vivenciado pelos adolescentes seria *a transformação de interesses infantis em novos interesses, isto é, em novas necessidades culturais superiores que produzem transformações em toda a estrutura de orientação do comportamento*. Para ele:

Sin comprender que todos los mecanismos de la conducta del adolescente empiezan a funcionar en un mundo interno y externo completamente distinto, es decir, en un sistema de intereses internos y en un sistema de influjos incitadores externos radicalmente distintos, no sabremos comprender los cambios realmente profundos que experimenta el adolescente en dicho período (VYGOTSKI, 1996, p. 11).

Vygotski (1996) utiliza a metáfora de transformação da larva para crisálida e desta para a borboleta, referindo-se ao processo de transição infantil para a adolescência. Esta imagem nos dá a dimensão das transformações profundas que acontecem neste período da vida, processos absolutamente novos, que pressupõe a extinção da velha estrutura infantil para uma forma radicalmente nova de existir. A perda dos interesses que outrora governavam as ações da criança é realizada de forma gradual, morosa e conflituosa, envolvendo de forma interdependente, aspectos internos como a maturação sexual, e as novas interações com o meio externo social e cultural.

Con experimental claridad hemos podido observar cómo la maduración y aparición de nuevas atracciones y necesidades internas amplían

infinitamente el círculo de objetos que poseen fuerza incitadora para los adolescentes, cómo esferas enteras de actividad, antes neutrales para ellos, se convierten ahora en momentos fundamentales que determinan su conducta, cómo, a la par del nuevo mundo interno, surge para el adolescente un mundo exterior completamente nuevo (VYGOTSKI, 1996, p. 11).

Este mundo novo que se abre ao jovem é experimentado através de uma nova intelectualidade, uma forma radicalmente nova de pensar o mundo a que Vygotski (1996) denominou de “pensamento por conceitos”. Lembramos que nosso autor ganhou destaque ao tecer uma crítica à psicologia tradicional de sua época, a qual negava o surgimento de novas formas de pensamento na fase da adolescência. Presumia-se, no início do século XX, que todas as mudanças no pensamento do adolescente se resumiriam a um avanço ulterior das vias já traçadas no pensamento da criança, ou seja, não haveria alterações qualitativas na forma de pensar da criança e do adolescente. Em direção oposta, Vygotski (1996) defende que o pensamento por conceitos, típico da idade de transição, representa não apenas uma originalidade de conteúdo que enriquece a intelectualidade do jovem, mas *também alterações na forma de pensar, na forma de se construir operações intelectuais*. Nesta fase, o jovem começa tecer inferências lógicas, construir nexos e relações causais subjacentes à realidade natural e social de forma muito mais completa e aprofundada. A capacidade de abstrair conceitos, por sua vez, possibilita o jovem construir o reflexo da realidade objetiva no próprio pensamento, tornando-o capaz de pensar o mundo para além do imediato e da vida cotidiana. Em suma, é neste período que o jovem está pronto para formular uma imagem da realidade através de conceitos científicos, filosóficos, políticos e ideológicos.

El conocimiento en el verdadero sentido de la palabra, la ciencia, el arte, las diversas esferas de la vida cultural pueden ser correctamente asimiladas tan sólo en conceptos. Es cierto que también el niño asimila verdades científicas y se compenetra con una determinada ideología, que se arraiga a diversos campos de la vida cultural, pero el niño asimila todo esto de manera incompleta, no adecuada: al asimilar el material cultural existente

no participa aún activamente en su creación. El adolescente, por el contrario, cuando asimila correctamente ese contenido que tan sólo en conceptos puede presentarse de modo correcto, profundo y completo, empieza a participar activa y curativamente en las diversas esferas de la vida cultural que tiene ante sí. Al margen del pensamiento en conceptos no pueden entenderse las relaciones existentes tras los fenómenos. Tan sólo aquellos que los abordan con la clave del concepto están en condiciones de comprender el mundo de los profundos nexos que se ocultan tras la apariencia externa de los fenómenos, el mundo de las complejas interdependencias y relaciones dentro de cada área de la realidad y entre sus diversas esferas (VYGOSTKI, 1996, p. 13).

Assim, é no período de transição que os adolescentes passam a meditar intensamente sobre os problemas civilizatórios e da existência humana, os quais exigem, para a sua solução, um desenvolvimento superior do pensamento e do intelecto. Além disso, o pensamento por conceitos propicia ao jovem uma percepção e interpretação mais complexa de seu mundo psíquico interno e de suas próprias vivências. A este respeito, afirma Vygotski (1996, p. 18):

La función de la formación de conceptos, en la edad de transición desempeña un papel decisivo pues permite que el adolescente se adentre en su realidad interna, en el mundo de sus propias vivencias. La palabra no es tan sólo el medio de comprender a los demás, sino también a sí mismo. Para el parlante la palabra significa, ya desde el principio, el medio de comprenderse, de percibir las propias vivencias. Por ello, tan sólo con la formación de conceptos se llega al desarrollo intenso de la autopercepción, de la autoobservación, al conocimiento profundo de la realidad interna, del mundo de las propias vivencias.

Levando em consideração esta breve digressão, podemos concluir que a adolescência se apresenta como um momento ímpar na construção da personalidade humana, um momento rico em que

desabrocha o valor da autonomia, do autocontrole, da autoconsciência e os interesses mais próprios de cada um. Além disso, é um momento de saltos qualitativos no pensamento, indispensáveis ao desenvolvimento da intelectualidade e da elevação cultural. Neste sentido, a psicologia nos oferece elementos para entendermos a influência e a importância da educação escolar básica, do ensino científico e tecnológico, bem como do acesso à cultura como elemento propulsor de desenvolvimento humano. Vygostki (2001) em “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar” escreveu que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Cabe então refletirmos, sem concessões, qual seria o direcionamento pedagógico do ensino médio que preza pelo pleno desenvolvimento físico e intelectual dos adolescentes? Percursos formativos profissionalizantes, utilitários e direcionados ao trabalho produtivo, não acarretariam prejuízos formativos nesta fase de desenvolvimento humano? É justo promover sistemas variados de ensino médio, tanto em relação às condições concretas de ensino, quanto aos direcionamentos pedagógicos para os adolescentes que frequentam as escolas públicas brasileiras?

3.2 ADOLESCÊNCIA, ENSINO MÉDIO E INDEFINIÇÃO PROFISSIONAL

A questão sobre a forma pedagógica do ensino médio continua sendo o “calcanhar de Aquiles” do sistema educacional brasileiro. Como vimos, existe uma tensão histórica a despeito das finalidades dos programas escolares para os adolescentes, motivados, ora por interesses políticos e ideológicos antagonísticos, ora por divergências teóricas que levam a táticas heterogêneas dentro de uma estratégia ampla de transformação social. Este é o caso, por exemplo, das abordagens sobre o ensino médio dentro do campo de pesquisa progressista no país. Para alguns, a escola média da classe trabalhadora deve “integrar” a cultura geral à formação profissional (EMI), no sentido de fortalecer uma “cultura do trabalho”, vale dizer, trabalho prático, não puramente intelectual, nas escolas de ensino básico. Outros apostam na massificação de um ensino secundário humanista de cultura geral, sem concessões profissionalizantes. Esta é uma tese defendida por Paolo Nosella (2011) que adverte sobre a necessidade do ensino médio ser assumido como uma *fase autônoma e com um princípio pedagógico em si*. Para o autor, a

consideração do trabalho como princípio educativo é insuficiente para determinar a forma pedagógica do ensino médio. Ao chamar atenção sobre a necessidade de um direcionamento político único para a última etapa do ensino básico, Nosella lembra que todos os países desenvolvidos demonstraram uma grande preocupação com esta fase do ensino, uma vez que a formação média da mentalidade de um povo é determinada pela qualidade do ensino secundário. A este respeito lembra que:

[...] a França do após Segunda Guerra Mundial, na reforma do ensino, priorizou o ensino secundário, de modo que seus docentes passaram a ganhar igual ou mais que os do ensino superior. Um conhecido exemplo é o do filósofo Jean Paul Sartre, professor de filosofia no ensino médio francês. Mas não só ele. Muitas figuras ilustres da cultura europeia, da Áustria, da Itália, entre outras, foram professores do ensino secundário (NOSELLA, 2015, p. 125).

Considerando a adolescência uma fase peculiar em que culmina o processo maturativo biopsicossocial do indivíduo, reclama-se a necessidade de *políticas públicas educacionais que coloquem em seu epicentro o pleno desenvolvimento de todos os adolescentes*. Como já destacado, existe uma desigualdade de direitos vivenciada pelos jovens mais ricos em relação aos mais carentes. Os primeiros podem realizar cursos, aprender novos idiomas, fazer esportes, e detêm grande privilégio na fase da adolescência de ter tempo disponível e condições adequadas para se autoconhecer e desenvolver seus interesses, sem a imposição de terem que trabalhar para garantir a reprodução de sua existência. Muitas vezes podem concluir um curso universitário e somente depois pensar em trabalhar. Outros, da classe trabalhadora, são levados precocemente a uma atividade remunerada para sustento de si e de sua família em idade precoce. Esta condição, embora seja naturalizada no Brasil, é absolutamente contrária ao que assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente (2002), quando diz em seus respectivos artigos que:

ART. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, *assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico,*

mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, *sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.*

Como versa a lei que tutela o adequado desenvolvimento das crianças e dos adolescentes brasileiros, a educação básica deve garantir as condições de desenvolvimento *sem discriminação de ordem social e cultural*. Isso inclui oferecer um ensino que garanta as possibilidades para que todos os jovens, sem distinção de classe, possam se “*desenvolver em condições de liberdade e de dignidade*”, isto é, com condições de ensaiar seus potenciais criativos sem pressões externas que imprimam condicionalidades ou restrições ao seu pleno desenvolvimento. É notório que em uma sociedade de classes, as condições dos jovens dominar seu próprio destino e escrever sua biografia em consonância com seus desejos superiores e interesses mais próprios lhes são sistematicamente negadas, sendo possíveis apenas a um grupo seletivo de jovens privilegiados. No entanto, um sistema que pretenda garantir as condições mínimas de dignidade humana a todos os jovens em idade de transição deveria assegurar duas situações fundamentais. Em primeiro lugar, garantir a satisfação das necessidades materiais em qualidade e quantidade adequadas para que a reprodução material não seja uma demanda impositiva que interfira na vida cotidiana dos adolescentes. Se esta é uma luta travada para tutelar a infância, não existem razões para não direcioná-la também à fase da adolescência. Em segundo lugar, assegurar que os adolescentes tenham disponível uma educação pública universal que lhes ofereça a possibilidade de uma ampla e qualificada apreensão do legado cultural do gênero humano, isto é, uma apropriação dos produtos materiais e simbólicos mais elevados da atividade sócio-histórica.

Nosella (2016, p. 22) argumenta que, com frequência, a situação econômica e social desfavorecida dos adolescentes pobres acaba por “ser internalizada acriticamente pelo pensamento e pela prática pedagógica, que, em virtude disso, prioriza imediata e empiricamente o princípio da profissionalização do Ensino Médio”. A resposta do autor, a que me

identifico, é de que não cabe ao Estado treinar, de forma precoce, ainda na fase de educação básica, as novas gerações para o exercício de uma profissão. Para ele:

O descalabro social que nega à maioria dos jovens brasileiros uma escola de 2º grau unitária e de qualidade não pode determinar, nos educadores, uma atitude de adaptação acrítica da escola média à irracionalidade social que aí está. De fato, não será deformando a escola que eliminaremos a miséria; ao contrário, a própria irracionalidade será estabelecida como princípio pedagógico da escola média (NOSELLA, 2016, p. 22).

Em minha concepção, penso que não podemos recuar nem fazer concessões diante do direito que todos os adolescentes têm a uma educação que respeite o tempo adequado para a formação de seus interesses, da sua intelectualidade e a construção de sua personalidade. O que defendo nesta tese é que isso inclui *o direito de todos os adolescentes a um período escolar de indefinição profissional*, dedicado às suas descobertas e à sua autoconstrução, ao desenvolvimento gradual de sua autonomia, da sua intelectualidade e de suas aspirações. O adestramento do ensino para satisfazer as necessidades do mercado através da profissionalização precoce coloca obstáculos à realização de um ensino humanizador nestes termos, não apenas porque condiciona de forma utilitária e heterônoma as atividades pedagógicas, mas ainda, porque intensifica o processo de apassivamento da consciência política dos adolescentes das classes populares pela naturalização das relações de trabalho como mercadoria, como já buscamos problematizar no Capítulo 1 desta tese.

Se em uma sociedade de classes a educação para os adolescentes da classe trabalhadora tende a ser precarizada e voltada a fins pragmáticos, um projeto educativo de resistência, que mire a superação do capital, comprometido com uma educação transformadora para a juventude das classes populares, deve priorizar uma *formação de cunho geral e indiferenciada de elevada qualidade, que preconize a socialização de conhecimentos científicos e tecnológicos em alto nível, para o aumento da intelectualidade e nível cultural das massas*. O empobrecimento, rebaixamento e adaptação mercantil dos currículos que predeterminam as futuras atividades do alunado mais vulnerável devem ser substituídos por uma escola moderna de cultura geral. Esta escola

“deve assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um *certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa*” (GRAMSCI, 2006, p. 36, *grifo meu*). Se muitos adolescentes brasileiros são obrigados a se inserirem em atividades produtivas remuneradas ainda em idade escolar, entre 13 e 17 anos, cabe ao Estado assumir as despesas suplementares das famílias de baixa renda para que esses jovens possam se manter integralmente na escola e concluir a educação básica, *dispondo do direito a um período escolar de indefinição profissional e a possibilidade de eleger, com um maior grau de liberdade e de dignidade, em idade adequada, os caminhos para a sua inserção no universo produtivo*. Nesta mesma direção Nosella (2009, p. 22, *grifo meu*) defende que:

Uma política centrada na recuperação da qualidade do Ensino Médio não profissionalizante não significa abandonar os milhares de jovens forçados a entrarem precocemente no mercado de trabalho todo ano. Ao contrário. É sempre oportuno lembrar, inclusive, que a iniciativa privada é muito sensível à demanda do mercado. *Ao Estado compete supervisionar e controlar essas iniciativas, pois sua principal tarefa educacional é oferecer um Ensino Médio Popular não Profissionalizante, de qualidade e universal.*

3.3 ADOLESCÊNCIA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM OLHAR EMPÍRICO

Percursos formativos que tendem a valorizar a racionalidade prático-utilitária, especialmente a política educacional de integração do ensino médio, tem sido defendida por grande parte de educadores e gestores dos IFs. Em parte, porque o EMI representa hoje uma elite do ensino médio no Brasil, cujos resultados em termos de rendimento são muito superiores aqueles aos das escolas regulares estaduais, equiparando-se também aos resultados de rendimento das escolas privadas. Com efeito, nos anos de 2016 e 2017, segundo dados do MEC, o desempenho dos alunos do ensino médio dos IFs no ENEM colocou a Rede Federal no topo das escolas públicas em diversos estados.

De toda forma, penso ser um equívoco reduzir o bom desempenho dos alunos do EMI ao fato de receberem uma educação profissionalizante. Alguns podem concluir, apressadamente, que se este modelo dá “bons resultados”, deve ser expandido e estimulado pelos governos. Antes disso, no entanto, é importante comparar as condições em que o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio Integrado, são realizados. A começar pelo plano de carreira dos professores, que nos institutos federais assemelha-se ao dos professores universitários, tanto no que se refere aos salários, quanto à redução de carga horária em sala de aula, ao número de turmas e alunos, etc. Ademais, as condições de trabalho diferenciadas tornam os concursos para os institutos bastante concorridos, atraindo professores com alto grau de qualificação, a maioria com mestrado e doutorado. Outro ponto a ser destacado é que o EMI é realizado em período integral em dois turnos, enquanto o Ensino Médio Regular em apenas meio período. Sem contar a disparidade na infraestrutura dos *campi* e os investimentos que são alocados para os institutos, que nada se assemelham aos das escolas estaduais sucateadas ao redor do país.

Há ainda mais um fator que não pode deixar de ser considerado. Assim como as universidades federais atraem estudantes das classes dominantes devido a sua qualidade superior, exigindo do Estado que imprima a política de cotas para reduzir o caráter elitizante dessas instituições, é possível ver o mesmo efeito ocorrendo nos IFs. Estudantes de escolas privadas, algumas vezes provenientes de famílias com capital econômico, submetem-se aos processos seletivos para conseguirem uma das concorridas vagas para um dos cursos técnicos de nível médio dos institutos. O que nos leva à conclusão de que, parte dos alunos que frequentam essas instituições, absorvidos pelos concorridos processos de seleção, não correspondem ao público-alvo da política de integração profissional destinada aos adolescentes em condições de vulnerabilidade social e econômica. Contestamos, neste sentido, se a excelência dos resultados do EMI em relação ao Ensino Médio Regular é proveniente da “integração” do ensino médio ao ensino profissional ou às outras variáveis aqui elencadas. Essas considerações são importantes para relativizar a tese de que a fórmula didática da profissionalização de adolescentes é uma política que “dá certo”, que deve ser uma opção para enfrentarmos o fracasso do sistema nacional do Ensino Médio Regular.

Neste segundo capítulo nos propomos a analisar criticamente o argumento econômico presente na justificativa da oferta do EMI, a saber, *a suposta necessidade* de formação técnica para adolescentes que necessitam obter uma formação profissional precoce para a inserção no

mercado de trabalho. Esta tese, amplamente defendida pelos proponentes do EMI, aparece em Moura, Lima Filho e Da Silva (2012, p. 25, *grifo meu*), quando salientam que:

[...] as duas formas de organizar o ensino médio – ensino médio politécnico e ensino médio politécnico integrado à educação profissional – *são coerentes e poderão coexistir até que as condições materiais objetivas da sociedade brasileira sejam tais que permitam aos jovens das classes populares concluir a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensarem em uma profissionalização. Hoje isso é um “luxo”, há muito tempo garantido como direito apenas aos jovens dos estratos médios e altos da população.*

Sendo que estas justificativas são fundamentais para a formulação de sistemas plurais de ensino médio para os adolescentes da classe trabalhadora, objetivamos confrontar esta suposição à realidade concreta através de uma pesquisa empírica no IFC-CAM, na qual os adolescentes foram questionados a despeito: (i) dos motivos pelos quais buscaram o EMI, (ii) da necessidade de uma formação técnica profissionalizante, (iii) dos objetivos com a formação técnica profissional, e (iv) da influência da formação técnica nas escolhas profissionais futuras. Posteriormente, foi realizado outro levantamento de dados com egressos formados em 2016 nos referidos cursos técnicos de nível médio da instituição, e analisou-se: (i) o número de alunos que, após a sua formação, buscou trabalhar na respectiva área técnica, e (ii) o número de alunos que optou por um curso de graduação ligado à área técnica de sua formação. *Minha hipótese é a de que os alunos dos cursos técnicos de nível médio, a despeito de suas condições socioeconômicas menos favorecidas, não buscam o EMI pelo ensino profissional, tampouco intentam trabalhar na área técnica após a sua formação.* Se esta hipótese é confirmada, a justificativa econômica para a oferta de um ensino médio profissional encontra-se prejudicada. Obviamente que uma análise conclusiva para a refutação daquele argumento necessitaria de uma investigação ampla em inúmeras instituições de ensino médio profissional, já que a realidade social, cultural e econômica dos jovens nas diferentes regiões brasileiras é heterogênea, bem como a realidade dos cursos técnicos ofertados nas mais variadas instituições ao redor do país. No entanto, nos limites desta tese, realizamos um levantamento de dados no IFC-CAM, para compreender localmente a necessidade e os interesses

dos adolescentes em relação à formação técnica profissional. Mesmo com os limites que uma pesquisa restrita apresenta na avaliação de uma política educacional como um todo, ela poderá indicar alguns elementos importantes para julgar méritos e valores da política educacional em questão, bem como servir de reforço ou contraponto às conclusões obtidas anteriormente em nível teórico.

3.3.1 *Locus* da pesquisa: O IFC – Campus Camboriú

A pesquisa empírica que será apresentada neste capítulo foi realizada no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú (IFC-CAM). De início, é importante frisar que, no Estado de Santa Catarina, encontram-se dois institutos federais autônomos criados a partir da Lei 11.892 de 2008, a saber, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), que englobou o antigo CEFET, com sede em Florianópolis/SC, e o Instituto Federal Catarinense (IFC), com sede no município de Blumenau/SC. O IFC reuniu as antigas Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Concórdia, Rio do sul e Sombrio e os Colégios Agrícolas de Camboriú e Araquari, até então vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desde 2008, por meio das políticas de incentivo e expansão da Rede Federal realizada pelos governos do PT, o IFC pôde ampliar significativamente a quantidade de campi, hoje espalhados por nove microrregiões do Estado de Santa Catarina, como pode ser observado na figura 5.

Figura 5: Distribuição dos campi do Instituto Federal Catarinense.



Fonte: <http://ifc.edu.br/nossos-campus/> Acessado em 22/03/2018

O campus Camboriú do IFC, conhecido ainda por muitos na região como Colégio Agrícola de Camboriú (CAC), em alusão a sua antiga nomenclatura, tem uma longa história. Foi fundado em 08 de abril de 1953, iniciando suas atividades pedagógicas com o Curso Ginásial Agrícola. Em 1965 houve a criação do Curso Técnico em Agricultura, que passou, em 1973, a denominar-se Curso Técnico em Agropecuária. Em seus primeiros anos de funcionamento, o ensino agrícola do CAC respondia diretamente ao Ministério da Agricultura e ao Ministério da Educação. Em 1968, a Universidade Federal de Santa Catarina assumiu a responsabilidade administrativa do colégio que se concentrava na oferta de ensino de segundo grau profissionalizante. Em 1990, o CAC passou a oferecer o curso técnico em Agropecuária na modalidade subsequente ao ensino médio e, após os anos 2000, também incluiu a oferta de cursos técnicos na área de Informática e Meio Ambiente. Sensível às demandas da economia local, em 2003, o CAC abriu cursos técnicos em Transações Imobiliárias e em Turismo e Hospitalidade, já que a região de Balneário Camboriú se tornou um polo turístico importante no Estado de Santa Catarina. Após 2008, com a transformação do colégio em Instituto Federal Catarinense, a instituição passou a responder às novas políticas

de expansão da rede federal de ensino, oferecendo, prioritariamente, cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada nas áreas de Agropecuária, Controle Ambiental, Informática e Hospedagem, cursos de formação básica e profissional para jovens e adultos, além de cursos técnicos subsequentes, de graduação em áreas relativas às tecnologias da informação, pedagogia, licenciatura em matemática, entre outros.

Após as crises de ordem econômica e política que se instalaram no Brasil em meados de 2015, os IFs tiveram duros cortes orçamentários e atualmente enfrentam dificuldades para assegurar todas as atividades de pesquisa e extensão. Segundo dados do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), dos recursos programados para 2017, foram liberados apenas 45% da verba de investimento e 80% de custeio. No ano de 2019, já no governo de Jair Bolsonaro, bloqueios orçamentários de cerca de 30% nas áreas de custeio, investimento e capacitação tiveram impactos ainda mais dramáticos. Esses cortes vêm comprometendo serviços essenciais para o funcionamento das unidades como vigilância e limpeza, além de serviços terceirizados. Mesmo com as atuais dificuldades e restrições orçamentárias, o IFC apresenta-se como uma referência regional de qualidade para o ensino médio e, em relação ao ensino superior, está entre os três melhores institutos federais do país de acordo com dados divulgados pelo INEP em 2017.

3.3.2 O Ensino Médio Integrado no IFC – Campus Camboriú

Sabe-se que os cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada foram implementados após o Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Anteriormente, os cursos técnicos eram restringidos às modalidades subsequente e concomitante. Após aquele decreto, o IFC-CAM passou a ofertar, além de cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, quatro cursos de nível médio integrado, a saber, o curso técnico integrado em Agropecuária, em Hospedagem, em Controle Ambiental e em Informática. A instituição possui, no ano de 2018, um total de 2.553 alunos, sendo que 759 destes são alunos que frequentam o EMI. A seguir, exponho brevemente a designação de cada curso técnico, tal como consta no *site*²⁹ oficial da instituição.

²⁹ Disponível em: www.ifc-camboriu.edu.br Acessado em 03/04/2018.

Hospedagem: O curso técnico em Hospedagem, forma técnicos aptos a operacionalizar o processo de produção dos serviços de recepção/reservas, governança, eventos, recreação e lazer e comercialização nos mais variados meios de hospedagem, tais como: hotéis, pousadas, *resorts*, *spas*, albergues, colônias de férias, *flats*, condomínios residenciais e de lazer, hospitais, clínicas e casas de repouso, hospedarias, acampamentos, navios, cruzeiros marítimos entre outros.

Agropecuária: O objetivo do curso de Técnico em Agropecuária é formar profissionais competentes para atuarem em todas as fases do complexo rural, incluindo produção, beneficiamento e comercialização agropecuária; gerir propriedades rurais e participar ativamente do mercado de trabalho; gerar conhecimentos teórico-práticos, socioculturais, científicos e tecnológicos essenciais para o egresso exercer a profissão.

Informática: O Curso Técnico em Informática tem por objetivo capacitar profissionais para atuarem na área de informática para que uma vez inseridos no mercado de trabalho possam realizar serviços de qualidade. O Técnico em Informática busca, no exercício profissional, atividades administrativas, de apoio técnico e de prestação de serviços de informática e oferece suporte ao usuário na escolha de *hardwares* e *softwares* que melhor se adaptem às suas necessidades e oferece treinamento para a operacionalização dos mesmos. Inclui, ainda, instalação e uso de sistemas operacionais diversos e seus aplicativos, manutenção de *hardware* e desenvolvimento de projetos de rede e sua implantação, tanto física quanto lógica.

Controle Ambiental: O Curso Técnico em Controle Ambiental tem como objetivo a formação de técnicos de nível médio, aptos a praticar atividades de monitoramento, controle e gerenciamento ambiental visando à sustentabilidade. Dentre as disciplinas técnicas do curso, destacam-se as de Laboratórios de Práticas Profissionais Orientadas e de Projetos Ambientais. Nas disciplinas, os alunos aprendem técnicas, práticas e rotinas utilizadas em áreas relevantes ao curso, como Análises Químicas, Microbiologia, Gestão de Recursos Hídricos, Gestão de Resíduos Sólidos, Restauração e Recuperação Ambiental e Gestão Ambiental.

3.3.3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa que foi realizada no IFC-CAM é de natureza descritiva e quantitativa. As pesquisas deste tipo têm como “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2008, p. 28) O aspecto quantitativo significa a tradução em números de uma amostragem significativa de opiniões e informações, que foram posteriormente classificadas, descritas e analisadas. A técnica para a coleta de dados utilizada foi o levantamento de campo (*survey*).

As pesquisas deste tipo se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados (GIL, 2008, p. 55).

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário (APÊNCIDE 1), redigido em uma folha A4, frente e verso, com dez questões de múltipla escolha, dirigido a todos os alunos dos segundos e terceiros anos dos cursos técnicos de nível médio em Agropecuária, Controle Ambiental, Hospedagem e Informática do IFC-CAM. O questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento, etc.” (GIL, 2008, p. 121).

Para a realização do questionário, professores das disciplinas de Filosofia cederam parte de suas aulas regulares com as turmas de segundos e terceiros anos dos cursos técnicos citados, de maneira que todos os alunos presentes pudessem participar. No momento em que o questionário era entregue aos alunos, foram informados que o questionário serviria para uma pesquisa de doutorado e que seria possível marcar apenas uma resposta por questão. Além disso, foi esclarecido que se tratava de uma pesquisa de opinião pública de caráter anônimo, portanto sem comprometimento das suas identidades. Após a aplicação

dos questionários em cada turma, as respostas foram computadas na plataforma do *google forms* e, em conjunto com o programa *excel*, possibilitaram a construção de gráficos para a análise das respostas e variáveis. É importante salientar que foram excluídos da pesquisa os alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos de nível médio. Esta decisão foi tomada pelo fato dos ingressos terem iniciado as aulas pouco mais de dois meses do momento em que a pesquisa foi realizada. Desta forma, presumimos que os alunos, ainda em fase de adaptação à instituição e ao EMI, poderiam encontrar dificuldades em responder as perguntas do questionário. Ademais, há um considerável número de evasão e transferências do primeiro para o segundo ano, o que também poderia prejudicar ou comprometer o resultado da pesquisa. No quadro a seguir estão discriminadas as datas, séries, turmas e número dos alunos que foram pesquisados.

Quadro 2: Nome do curso, série, turma, número de alunos e data do levantamento de dados.

Cursos	Séries	Turmas	N. de alunos	Datas
Agropecuária	3º ano	A	21	10/04/2018
Agropecuária	3º ano	B	17	10/04/2018
Agropecuária	3º ano	C	20	10/04/2018
Agropecuária	3º ano	D	20	10/04/2018
Agropecuária	2º ano	A	27	10/04/2018
Agropecuária	2º ano	B	25	11/04/2018
Agropecuária	2º ano	C	28	11/04/2018
Controle Ambiental	3º ano	-	30	11/04/2018
Controle Ambiental	2º ano	-	33	12/04/2018
Hospedagem	3º ano	A	26	11/04/2018

Hospedagem	3º ano	B	27	11/04/2018
Hospedagem	2º ano	A	26	12/04/2018
Hospedagem	2º ano	B	28	12/04/2018
Informática	3º ano	-	30	10/04/2018
Informática	2º ano	-	32	11/04/2018
Total: 4 cursos	Total: 9 - 3º anos 6 - 2º anos	Total: 15 turmas	Total: 390 alunos	Total: 3 dias

3.3.4 Resultados e discussão

Dos 759 alunos que frequentaram o EMI no IFC-CAM no ano de 2018, 534 estavam matriculados no segundo e terceiro ano do ensino médio. Sendo que o total dos sujeitos pesquisados foi de 390 alunos, a amostra correspondeu a 73% do público-alvo do levantamento de dados, um número estatístico significativo, com margem de erro de 2.6%, portanto, com razoável grau de precisão no conhecimento direto das opiniões e intencionalidades dos alunos da instituição. Os estudantes de segundo ano corresponderam a 51,3% do total pesquisado, enquanto os alunos de terceiro ano corresponderam a 48,7%. De forma geral, 83,3% dos alunos relataram possuir a idade de 16 ou 17 anos, sendo que apenas 8,5% relataram ter 15 anos e 8,2%, a idade de 18 anos. Estes dados demonstram que *todos os alunos pesquisados caracterizam-se como adolescentes*, considerando a perspectiva etária do ECA, que delimita que a fase da adolescência compreende os jovens de 12 à 18 anos de idade. No gráfico apresentado a seguir, é possível observar a porcentagem de alunos pesquisados por curso.

1. Qual curso técnico você frequenta?

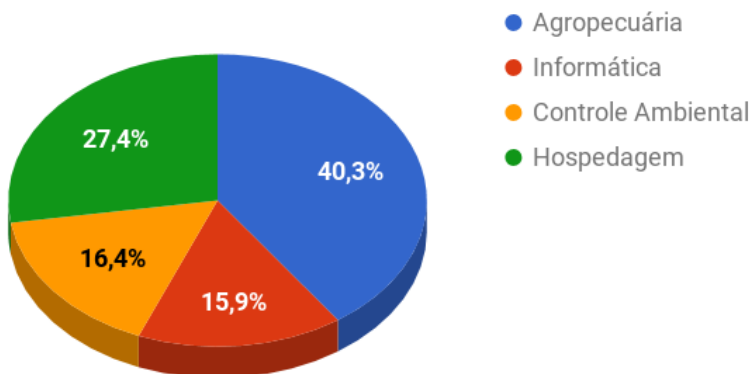


Gráfico 1: Total de alunos pesquisados por curso.

Embora o curso técnico em Agropecuária possua o maior número de evasão e retenção entre os cursos técnicos do IFC-CAM, é também o curso com maior número de vagas, concentrando a maior quantidade de alunos. Entre os pesquisados, 40,3% (157 alunos) eram do curso de Agropecuária, seguido do curso de Hospedagem, com 27,4% (107 alunos), Controle Ambiental, com 16,4% (64 alunos), e Informática, com 15,9% (62 alunos).

Os dados apresentados a seguir foram levantados com o objetivo de traçar um perfil socioeconômico dos estudantes. Em primeiro lugar, verificamos quantos alunos foram aprovados no processo seletivo pelas ações afirmativas (cotas) e quantos foram aprovados por ampla concorrência. O resultado pode ser visualizado no gráfico a seguir:

5. Você foi aprovado na prova do IFC por:

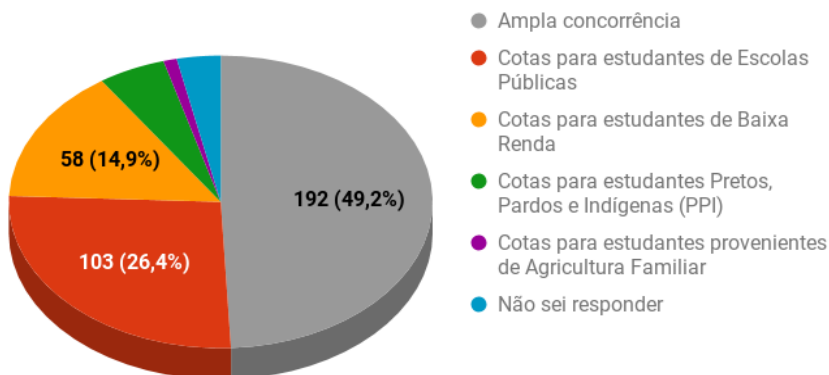


Gráfico 2: Taxa de aprovação por ações afirmativas e ampla concorrência.

Constatamos que 49,2% dos alunos, aprovados por ampla concorrência, não provêm de escolas públicas. Como mencionado anteriormente, a alta qualidade do ensino médio do IFC-CAM em relação a outras escolas de nível médio, acaba atraindo jovens com acesso a uma formação cultural diferenciada, conquistando parte das vagas ofertadas, embora restringidos pela política de ações afirmativas (cotas). Tal fato já nos conduz à conclusão de que *grande parte dos jovens que frequentam o EMI no IFC-CAM não corresponde ao público-alvo desta política educacional, destinada aos jovens economicamente vulneráveis e que supostamente necessitariam de uma profissionalização precoce*. Como não causar estranhamento uma política educacional direcionada aos adolescentes pobres, conceber provas de seleção meritocráticas, que privilegiam alunos com maior acesso ao legado cultural? Obviamente estes exames de seleção excluem o público-alvo do EMI, obrigando os IFs a imprimirem cotas para mitigar o efeito elitizante observado nas instituições de ensino federais. Mesmo assim, um valor considerável e majoritário de 50,8% dos estudantes foi aprovado pelas ações afirmativas, sendo 26,4% provenientes de escolas públicas, 14,9% provenientes de famílias de baixa renda, 5,1% são estudantes pretos, pardos ou indígenas, e por fim, 1% é proveniente da agricultura familiar. Um total de 3,3% dos alunos não soube responder a questão.

Associado a esses dados, questionou-se o nível de escolaridade das mães dos alunos. Isto porque, de acordo com uma pesquisa realizada pelo INSPER - Instituto de Ensino e Pesquisa Centro de Políticas Públicas em 2016, intitulada, “A loteria da vida: examinando a relação entre a educação da mãe e a escolaridade do jovem com dados longitudinais do Brasil”, o grau de escolaridade das mães possui relação direta com o nível de escolaridade dos filhos e suas chances de lograr sucesso profissional. Nesta pesquisa, os autores concluem que:

[...] a variável de escolaridade da mãe na época do nascimento possui forte associação com uma série de condições favoráveis a resultados socioeconômicos positivos. [...] Filhos cujas mães eram mais escolarizadas na época do seu nascimento possuem a menor incidência de reprovações e menor número de reprovações acumuladas, além de maior número de anos de estudos completos aos 11, 15 e 18 anos de idade. Ao mesmo tempo, a escolaridade das mães também é negativamente relacionada ao trabalho dos filhos naquelas idades [...] Os indivíduos que, na loteria da vida, por acaso nasceram em famílias com mães com maior escolaridade acabaram também se desenvolvendo sob condições mais favoráveis de cuidados na gestação, passando por escolas com efeitos positivos de pares, e obtiveram melhores resultados educacionais em fases posteriores de suas vidas (ANAZAWA *et al*, 2016, p. 40).

Em relação ao nível de escolaridade das mães dos estudantes do IFC-CAM, verificamos que 26,7% possuem baixa escolaridade (apenas ensino fundamental ou ensino fundamental incompleto). Uma maioria de 37,4% completou o ensino médio, enquanto uma parcela considerável de 32,8% das mães possui ensino superior ou pós-graduação, como pode ser visto no gráfico a seguir:

4 - Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

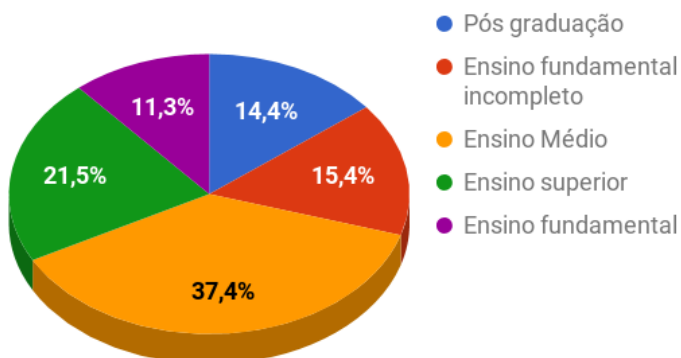


Gráfico 3: Nível de escolaridade das mães dos estudantes.

Com o intuito de identificar a quantidade de alunos provenientes da classe trabalhadora em condições de vulnerabilidade econômica, verificamos quantos alunos teriam que trabalhar caso não estivessem estudando em período integral no IFC, e quantos deles possuiriam o privilégio de poder concluir não apenas o ensino médio, mas também um curso universitário, e apenas depois buscar um trabalho remunerado. Os resultados podem ser visualizados nos dois gráficos a seguir:

7. Se você NÃO estivesse estudando em período integral no IFC, você:

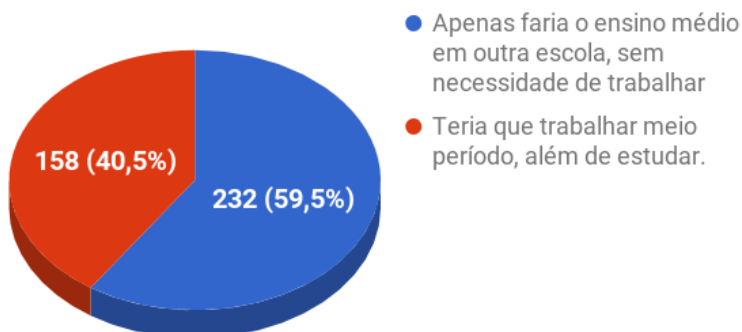


Gráfico 4: Total de alunos que teriam que trabalhar durante o ensino médio.

9. Após a conclusão do ensino médio, você:



Gráfico 5: Total de alunos que devem trabalhar após a conclusão do ensino médio.

A partir dos dados apresentados, podemos verificar que 40,5% dos alunos pertencem a famílias de baixa renda ou com dificuldades de manter seus filhos na escola durante o ensino médio sem que trabalhem. É um dado relevante para correlacionar aos dados sobre o auxílio financeiro concedido pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE)³⁰ do IFC-CAM aos alunos de baixa renda no ano de 2017, em que 153 alunos foram contemplados com o auxílio financeiro no valor de 200,00 reais por mês, e 37 alunos, na condição de vulnerabilidade extrema, com o valor de 400,00 reais por mês. Ainda, quando verificamos a taxa de alunos que terão que trabalhar após a conclusão do ensino médio, o número aumenta para 65,4% (255 alunos). Interessante notar que deste percentual, apenas 1,8% (7 alunos) *alegaram não ter a intenção de cursar graduação pois terão que trabalhar em tempo integral após a conclusão do ensino médio*. Ou seja, pouquíssimos alunos relataram a impossibilidade de continuar a estudar pela necessidade em ter que trabalhar em tempo integral após a conclusão do ensino médio. Mesmo que seja certa a necessidade da venda

³⁰ O PAE destina-se prioritariamente a estudantes regularmente matriculados no IFC provenientes de escolas públicas de educação básica, ou beneficiários de bolsa integral em escolas particulares, com renda *per capita* de até um salário mínimo por mês.

da força de trabalho pela grande maioria dos alunos do EMI do IFC-CAM, observamos que apenas 5,4% dos alunos (21 alunos) relataram estudar no IFC *porque necessitam de qualificação profissional para entrar rapidamente no mercado de trabalho*, como mostra o gráfico a seguir:

6. Por que você estuda no IFC ?

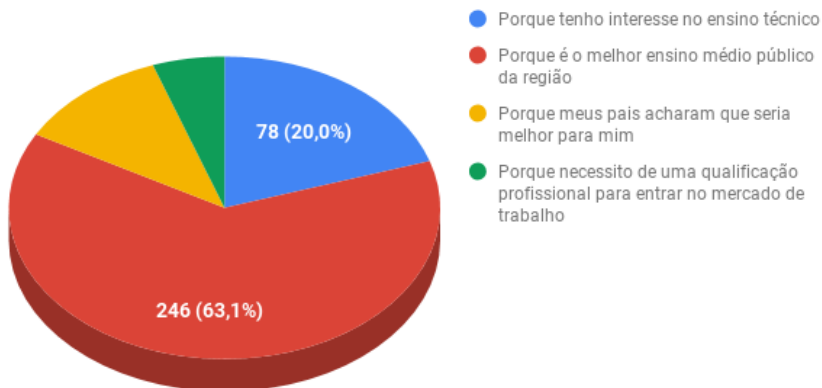


Gráfico 6: Das razões para estudar no IFC-CAM.

Observa-se claramente neste gráfico que a maioria dos alunos (63,1%) decide estudar no IFC-CAM *porque é reconhecidamente o melhor ensino médio público da região*. Ainda, 11,5% (45 alunos) responderam que frequentam o IFC-CAM porque seus pais acharam que seria “a melhor alternativa para a sua formação”. *O interesse no curso técnico profissional ocupou apenas 20% (78 alunos) das intenções dos alunos pesquisados, enquanto a “necessidade” de qualificação profissional para entrar rapidamente no mercado de trabalho, apenas 5,4% dos alunos*. Desta forma, ao menos em nível local, já é possível refutar a tese de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 44, *grifo meu*) quando sustentam que “O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – *em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar esse projeto para o nível superior de ensino*”. *Constatamos que esta é uma realidade de apenas 21 alunos dentre os 390 pesquisados*.

Considerando que 49,2% dos alunos provêm de escolas particulares, 32,8% das mães dos alunos têm curso superior ou pós-graduação, 31% dos alunos não precisarão trabalhar enquanto cursam a universidade, podemos concluir que, ao menos 30% dos alunos do IFC-CAM possuem uma condição social e econômica privilegiada em relação aos demais alunos cujo horizonte do trabalho produtivo se impõe. Em suma, uma média aproximada de 70% dos alunos precisará trabalhar para assegurar seu sustento após a conclusão do ensino médio. Esse dado nos indica que seria razoável um número considerável de alunos, optar por trabalhar na área de sua formação técnica, tendo em vista as maiores chances de adquirir um emprego ou a possibilidade de melhor remuneração. No entanto, quando questionados sobre os objetivos com a formação técnica, *apenas 16,4% (64 alunos) relataram ter intenções de trabalhar na área técnica após a conclusão do ensino médio*. As respostas dos alunos a respeito dos objetivos com a formação técnica podem ser visualizadas no gráfico a seguir:

8. Dos objetivos com a formação técnica:

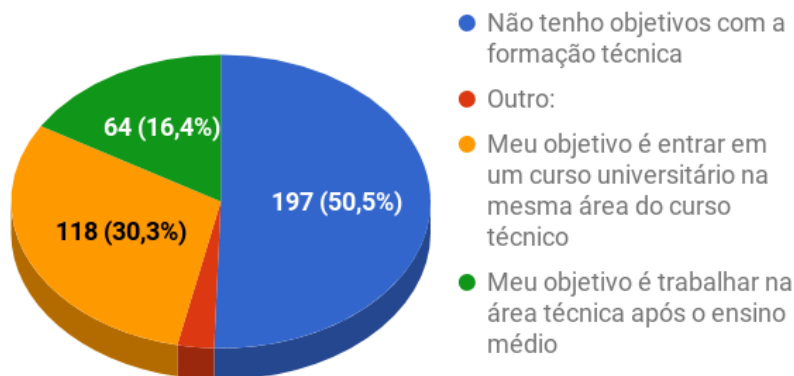


Gráfico 7: Dos objetivos com a formação técnica.

Foi surpreendente observar que mais de 50% dos alunos que cursam o EMI relataram não ter objetivo algum com a formação técnica. Se levarmos em consideração não apenas os motivos socioeconômicos que motivam a expansão da política do EMI, mas todos os massivos investimentos necessários para a formação técnica profissional dos adolescentes na rede federal de ensino, estes dados revelam um duplo

desperdício: o de recurso público que poderiam ser mais bem aproveitado, e do tempo de dedicação dos alunos desprendido ao ensino técnico, que poderia ser direcionado a outras atividades educativas, haja vista o período fundamental para o desenvolvimento da intelectualidade e da formação de interesses dos adolescentes.

A notável falta de interesse dos alunos pelo ensino profissional, a despeito da sua necessidade em vender a força de trabalho, pode ser compreendida pela faixa etária precoce, de 13 ou 14 anos em que os alunos são levados a uma determinada formação técnica profissionalizante. Sabemos que a escolha de uma carreira profissional não é uma tarefa simples para os adolescentes. Se aos 17 ou 18 anos, grande parte dos jovens já tem dificuldades de eleger (quando podem) um curso de graduação, o que torna este período repleto de crises e estresse emocional, basta imaginar um adolescente de 13 anos com responsabilidade semelhante. Várias pesquisas apontam a necessidade dos adolescentes *disporem de tempo adequado e condições favoráveis* para realizar suas escolhas e construir o seu projeto de vida.

[...] a escolha de uma ocupação necessita reflexão, o que pode ser cognitivamente complexo. Essa reflexão, quando se refere a seu próprio futuro, traz um período de crise que, nesta época da vida, é de importância capital. É, de fato, a primeira vez que o adolescente começa a se autoconhecer: suas competências ou pré-requisitos para o que pode vir a fazer e todas estas variáveis se associam aos seus projetos de vida (TARDELI, 2008, p. 133).

A escola, portanto, deveria ser sensível a este processo e não forçar, em idade precoce, através de currículos especializados, a escolha de uma profissão determinada para os adolescentes de 13 ou 14 anos. Se na fase da adolescência os jovens começam a construir interesses e os traços fundamentais de sua personalidade, é fundamental que a escola amplie ao máximo os horizontes culturais do alunado por meio do ensino da arte, da literatura, do teatro, da dança, do esporte, da filosofia, das ciências e da tecnologia. Neste contexto, o ensino médio deve ser uma etapa da educação básica que incorpore um trabalho cultural amplo que possibilite o autoconhecimento e o reconhecimento de habilidades e interesses diversos, ao lado de uma compreensão objetiva e universal da história.

Sabemos que em uma sociedade de classes, é sistematicamente negada aos jovens mais carentes, uma apropriação satisfatória e crítica do patrimônio cultural, o que dificulta sobremaneira o desenvolvimento de sua intelectualidade. No âmbito do ensino médio, estes obstáculos tornam-se ainda mais agudos e problemáticos, dado o estágio de desenvolvimento do adolescente que passa por uma fase de trânsito da heteronomia escolar do ensino fundamental para a autonomia intelectual e moral do ensino médio (NOSELLA, 2016). Portanto, em sentido pedagógico, a inserção de percursos formativos profissionalizantes não representa uma *ampliação* curricular, como muitos acreditam, mas uma *restrição ou rebaixamento*, devido ao tempo educacional despendido a atividades relativas apenas a uma área específica de conhecimento técnico. Os efeitos de uma pedagogia restritiva nesta fase de desenvolvimento humano, mesmo que se proponha “integrada” a um ensino geral, pode ser visualizada em uma relativa homogeneização de interesses profissionais dos jovens que frequentam os cursos do EMI. É comum observar no IFC-CAM, alunos do curso de Agropecuária, por exemplo, serem impelidos a realizar um curso universitário em área correlata ao curso técnico realizado, como o curso de graduação em Zootecnia, Agronomia ou Medicina Veterinária. Para identificar a influência do curso técnico nas escolhas profissionais dos alunos, realizamos a última pergunta no questionário, cujo resultado pode ser visualizado a seguir:

10. Sobre a influência do curso técnico em suas escolhas profissionais:

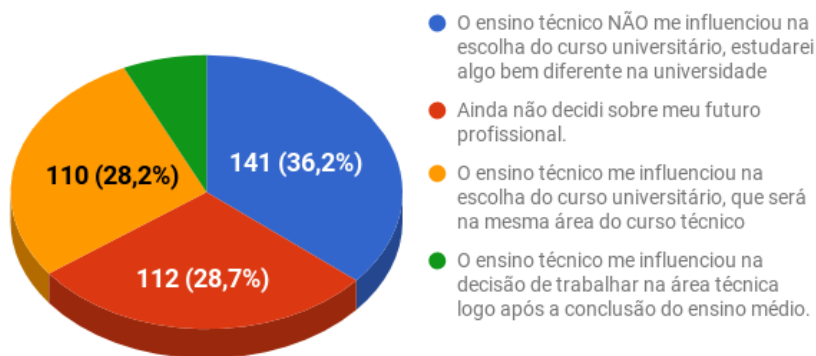


Gráfico 8: Da influência do curso técnico nas escolhas profissionais.

Constatamos que uma porcentagem significativa de 28,2% (110 alunos) respondeu ter intenções em realizar um curso universitário na mesma área do curso técnico. Para a maioria dos alunos (36,2%), o curso técnico não influenciou na decisão da escolha profissional, já que devem realizar curso universitário em uma área de conhecimento distinta. Por outro lado, 28,7% relataram não saber ainda sobre o seu futuro profissional. Interessante também foi o fato de que *apenas 6,9% (27 alunos) relataram que o ensino técnico foi decisivo na decisão de trabalhar na área técnica após a conclusão do ensino médio, o que reforça ainda mais a hipótese inicial da pesquisa in loco*. Nesta análise, observamos também que a influência dos cursos técnicos na escolha profissional futura dos alunos se deu de forma diferenciada em cada curso. As principais diferenças podem ser visualizadas na tabela a seguir:

Quadro 3: Influência da formação técnica nas escolhas profissionais dos estudantes por curso.

Curso	Teve influência do curso técnico na escolha do curso universitário	Tem intenção de trabalhar na área técnica após a conclusão do ensino técnico
Agropecuária (157 alunos – 40% do total)	46,4% (73 alunos)	11,4% (18 alunos)
Hospedagem (107 alunos - 27,4% do total)	2,8% (3 alunos)	27,1% (29 alunos)

<p>Informática</p> <p>(62 alunos – 15,9% do total)</p>	<p>30,6% (19 alunos)</p>	<p>12,9% (8 alunos)</p>
<p>Controle Ambiental</p> <p>(64 alunos - 16,4% do total)</p>	<p>23,4% (19 alunos)</p>	<p>6,2% (4 alunos)</p>

Observamos que, enquanto o curso de Agropecuária tem uma influência maior nos estudantes em relação à decisão de continuar os estudos universitários em uma área correlata ao curso técnico, a porcentagem dos alunos que têm intenções de trabalhar na área após a conclusão do ensino médio é de apenas 11,4%. Já no curso de hospedagem a lógica se inverte, enquanto 27,1% dos alunos tem intenção de trabalhar na área técnica após a conclusão do ensino médio, apenas 2,8% dos alunos são impelidos a continuar os estudos na mesma área. *Mesmo com características diferenciadas, constatamos que todos os cursos apresentaram uma porcentagem muito baixa de alunos que respondem aos objetivos centrais do projeto de integração do ensino médio, enquanto política de profissionalização de jovens economicamente vulneráveis que necessitarão de uma precoce qualificação. Em resumo, preparam-se adolescentes para atividades profissionais em idade inadequada, sem que grande parte dos alunos realmente necessite ou que demonstre real interesse na formação técnica ofertada, argumento que refuta, ao menos a nível local, a justificativa econômica e social para a instauração de modelos plurais de ensino médio para a juventude da classe trabalhadora.*

Para não restringir a pesquisa à análise das expectativas de alunos ainda não formados, realizou-se ainda um levantamento de dados com alunos egressos formados em 2016 nos quatro cursos técnicos da instituição. Desta forma, foi possível observar se as expectativas dos alunos contrapõem-se à realidade concreta e às necessidades que se

colocam em seu cotidiano após a conclusão do ensino médio. Como metodologia, enviamos um questionário elaborado no *google forms* (APÊNDICE 2), com apenas três perguntas objetivas para o *email* de cinco turmas de egressos dos quatro cursos do EMI do IFC-CAM. O questionário também foi disponibilizado através de um *link* enviado aos grupos de relacionamento virtual pelo celular (*whatsapp*) das turmas, de modo a atingir um número maior de respostas. A pesquisa foi realizada no mês de dezembro de 2018, portanto dois anos após a conclusão do ensino médio pelos alunos pesquisados.

O número total de egressos formados em 2016, nas cinco turmas de ensino técnico selecionadas para a pesquisa, foi de 126 alunos. No levantamento de dados, conseguimos atingir um total de 81 egressos, portanto, um número significativo que compreende aproximadamente 65% do total de egressos selecionados.

Nossa primeira intenção com a pesquisa foi verificar o número de alunos egressos que, após dois anos do término do ensino médio, já tiveram alguma experiência profissional na área técnica de sua formação. O resultado pode ser observado no gráfico apresentado seguir:

Depois de formado, você já trabalhou ou ainda trabalha remuneradamente na área técnica de sua formação?

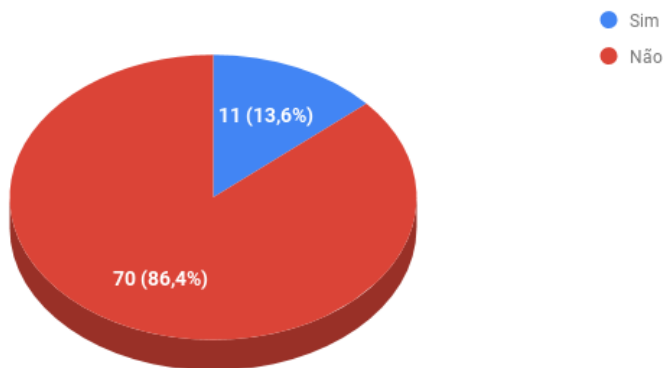


Gráfico 9: Número de alunos que trabalham ou trabalharam na área técnica.

Por mais que o resultado a esta primeira questão tenha sido esperado, dado o levantamento de dados relativo às expectativas dos alunos dos cursos integrados realizada no início do ano de 2018, não deixou de ser

surpreendente quantificar o baixíssimo número de alunos egressos que efetivamente optaram por trabalhar na área técnica após a sua formação. De 81 alunos, apenas 11 já trabalharam ou trabalham remuneradamente na respectiva área técnica. Mais de 85% dos egressos decidiram não seguir a carreira profissional. É interessante correlacionar este dado aos 16% dos alunos dos segundos e terceiros anos que afirmaram terem como principal objetivo com a formação técnica “conseguir um emprego na área técnica após a sua formação”. Além disso, também é oportuno correlacionar o baixo número de 13.6% de egressos que trabalham ou já trabalharam na área técnica com os 20% de alunos que responderam estudar no IFC, prioritariamente, pela oferta do ensino técnico integrado. *De forma geral, podemos concluir com todos esses dados que, embora a maioria dos alunos do IFC-CAM necessite vender sua força de trabalho logo após a conclusão do ensino médio, a grande maioria tanto não realiza o curso técnico por desejo de seguir a respectiva carreira, como efetivamente não busca inserir-se no mercado de trabalho relativo à sua qualificação. Ao menos a nível local, o argumento econômico para a instauração de cursos de profissionalização precoce no âmbito da cultura geral do ensino médio não cumpre sua função social quando avaliamos a realidade concreta da maioria dos alunos egressos pesquisados.*

A segunda questão dirigida aos alunos egressos serviu para verificar a influência do curso técnico na escolha do curso de graduação. O resultado pode ser observado no gráfico apresentado a seguir:

Você optou por fazer um curso de graduação em uma área do conhecimento relacionada à área técnica de sua formação?

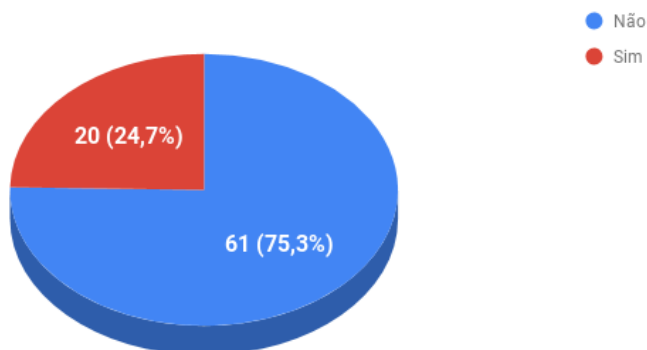


Gráfico 10: Número de egressos que estudam em áreas relacionadas ao curso técnico de sua formação.

Observamos que uma média considerável de 25% dos alunos optou por realizar um curso de graduação em área relativa ao curso técnico de sua formação, semelhante às expectativas de 28.2% dos alunos dos segundos e terceiros anos que relataram “ter intenções de seguir estudando a mesma área de conhecimento no ensino superior”. A influência do curso técnico na escolha dos cursos superiores é significativa, embora a grande maioria dos alunos opte por trilhar um caminho profissional diferente daquele escolhido nos anos iniciais da sua adolescência. De forma geral, as expectativas dos alunos não foram destoantes aos dados levantados sobre as escolhas profissionais dos egressos, mostrando desta forma, que a necessidade da profissionalização precoce para os jovens da classe trabalhadora deve ser relativizada e necessita ser repensada enquanto um axioma para a instauração de sistemas plurais de ensino médio para o público adolescente economicamente vulnerável.

4 CAPÍTULO 3 – ENSINO MÉDIO UNITÁRIO PARA O BRASIL DO SÉCULO XXI

*“Este é o nosso ofício,
este é o nosso vício.
Cego enlouquecido,
visão por trevas tomada
insiste em apontar estrelas
mesmo em noites nubladas.*

*Ainda que seja por nada
insisto em apontá-las
mesmo sem vê-las
com a certeza que mesmo nas trevas
escondem-se estrelas”³¹*

Mauro Iasi

Na última década, vimos acentuar progressivamente a integração de percursos formativos profissionalizantes ao ensino médio, tendo como justificativa a função social da educação em qualificar os jovens mais vulneráveis para o mercado de trabalho. Este cenário de (con)formação da juventude da classe trabalhadora deu ênfase a objetivos formativos e pedagógicos variados que, na realidade, definem a dualidade educacional coadunada às necessidades do sistema produtivo. O Ensino Médio Integrado, por exemplo, enquanto programa transitório com vistas à formação omnilateral do homem, foi “transmutado pelo capital, que ignorou seu horizonte emancipador e transformou a própria expressão integrado em rótulo para uma formação funcionalista subordinada à lógica do mercado” (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2012, p. 63).

Ao se referir sobre a urgência de se construir um sistema nacional de ensino médio único que se contraponha radicalmente à atual multiformidade e histórica subalternidade da educação ofertada aos adolescentes da classe trabalhadora, Nosella e Gomes (2016) fazem referência à concepção dialética da história, a qual se estrutura em três elementos básicos: a tese (proposição econômico social dominante), a antítese (proposição contrária) e a síntese (resultado futuro). Para eles,

³¹ Trecho do poema “Sobre o ofício de construir estrelas e os riscos das verrugas”. Disponível em: <https://pedrasepoesias.wordpress.com/tag/mauro-iasi/>. Acessado em 18/03/2019.

todo progresso acontece pela força da antítese, da oposição. *Por conseguinte, a estratégia política do militante decorrente da concepção dialética deve ser posta como uma luta radical entre tese e antítese, sem a previsibilidade de formas conciliatórias de síntese.* Dentro desta perspectiva afirmam:

[...] enquanto o projeto neoliberal de subsunção do trabalhador ao capital (tese) é muito bem exposto e criticamente detalhado, a luta contra essa subsunção (antítese) é insuficientemente desenvolvida. Portanto, podemos dizer que estamos diante de uma dialética claudicante, forte de uma perna só (NOSELLA, GOMES, 2016, p. 15).

Diante disso, nosso objetivo neste terceiro e último capítulo é oferecer um direcionamento teórico que contribua para revigorar essa “dialética claudicante”, *fortalecendo uma concepção política de educação secundária de resistência frente aos condicionantes do mercado para a educação da juventude da classe trabalhadora, também inserida num amplo projeto político “para além do capital”*, usando aqui expressão de Mészáros. Esta estratégia de luta, de antítese radical, tem de estar comprometida a “resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança às massas não se na miséria material, mas também na miséria intelectual” (DUARTE, 2001, p. 29).

Assim, para elaborar, mesmo que de forma incipiente, alguns aspectos de um projeto político nacional igualitário para o ensino médio é imprescindível iniciar discutindo algumas questões centrais do atual momento histórico, como as transformações e impactos destrutivos do capitalismo no século XXI e o sentido e a identidade hodierna da classe trabalhadora. Em seguida, trava-se um debate sobre os alcances e limites da instituição escolar na formação crítica e subversiva da juventude e as possibilidades de luta que se abrem, no campo das políticas educacionais, para a defesa por um programa nacional único e unitário de ensino médio, que preconize a apropriação mais rica e mais elevada do patrimônio cultural do gênero humano, sem brechas e fissuras que fortalecem a tradicional dualidade e subalternidade da educação dos jovens da classe trabalhadora.

4.1 QUEM É A CLASSE TRABALHADORA?

Destarte, é preciso ressaltar que não há consenso, nem mesmo dentro do campo de pesquisa marxista, a respeito da definição ou identificação do que seja “a classe trabalhadora”. No entanto, um dos autores que se ocupou deste tema com rigor e que nos oferece uma abordagem satisfatória sobre o sentido da classe trabalhadora na atualidade, é o sociólogo Ricardo Antunes. Este autor defende que todas as mudanças que ocorreram na morfologia do trabalho decorrentes da estrondosa revolução tecnológica, informacional e microeletrônica, alteraram profundamente a configuração tradicional da classe trabalhadora enquanto proletariado exclusivamente manual, fabril ou industrial. Para o autor, a partir da década de 1990:

[...] ampliou-se um processo de reestruturação produtiva mediante a adoção de novos padrões organizacionais e tecnológicos, de novas formas de organização do trabalho e da introdução dos métodos "participativos", em decorrência das imposições das empresas transnacionais que levaram as suas subsidiárias no Brasil a adotar, em maior ou menor medida, técnicas inspiradas no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação (ANTUNES, 2014, p. 40).

Embora um aprofundamento deste tema ultrapasse os objetivos deste trabalho, destaco as principais mudanças na morfologia do trabalho elaboradas por Antunes (2006) para contextualizar nosso debate. São elas: (i) a crescente retração dos trabalhadores industriais, manuais e fabris, da mineração e dos trabalhadores agrícolas; (ii) o crescimento explosivo do setor de serviços, que inclui o setor hoteleiro, imobiliário, de finanças, seguros, restaurantes, lazer, entretenimento, etc. (iii) o aumento monumental do desemprego estrutural proveniente da inserção das novas tecnologias, da automação e da robótica na produção; (iv) o aumento expressivo da subproletarização do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado e terceirizado; (v) a exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho; (vi) a inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, particularmente nos países de industrialização subordinada e, (vii) o aumento significativo

do trabalho feminino, que tem sido absorvido pelo capital preferencialmente no universo do trabalho parcial e desregulamentado.

Antunes (2006) conclui que todas essas transformações repercutiram em uma maior heterogeneidade, fragmentação e complexidade da classe trabalhadora, que não se identifica mais unicamente com o proletariado industrial do século XIX e XX. De todo modo, o autor reitera que mesmo havendo uma forte reestruturação produtiva, (que nada mais é do que a resposta do capital às suas próprias crises estruturais), a lógica de produção do valor pela subordinação do trabalho vivo (concreto) pelo trabalho morto (abstrato) ainda funciona como matriz do metabolismo da sociedade capitalista. Ou seja, é o trabalho-mercadoria que remunera o capital, de modo que, se o trabalho pode prescindir do capital, não há possibilidade de que o capital exista sem o trabalho.

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se a força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (ANTUNES, 2006, p. 38).

Esta análise sociológica é crucial por dois motivos: primeiro porque constata a centralidade do trabalho, em sua nova morfologia, para compreender a dinâmica e a reprodução das classes sociais. Em segundo, porque identifica a infraestrutura, ou a lógica econômica que permanentemente tem gerado os fenômenos da desigualdade, da pobreza e da perene condição de subalternidade e degradação dos trabalhadores. Uma correta leitura da realidade social, portanto, nos leva à conclusão de que o que está em curso hoje não é o fim do trabalho como fato estrutural da sociedade de classes, como muitos têm advogado, mas a modernização dos mecanismos produtivos para a extração do valor e para uma acumulação privada e monopolista ainda mais aguda e intensa de excedente.

[...], cada vez mais homens e mulheres encontram menos trabalho, espalhando-se à cata de trabalhos parciais, temporários, sem direitos, “flexíveis”, quando não vivenciando o flagelo dos desempregados. Em pleno mito neoliberal do individualismo exacerbado, tal como a ideologia do “empreendedorismo”, presenciamos de fato um *individualismo possessivo* cada vez mais desprovido de *posse*, onde cada vez amplas parcelas de trabalhadores e trabalhadoras perdem até mesmo a possibilidade de viver da venda de sua única propriedade, a sua força de trabalho (ANTUNES, 2005, p. 17, *grifo do autor*).

Seguindo o argumento de que a classe trabalhadora ficou muito mais difusa e heterogênea, Antunes (2005) sustenta que é importantíssimo pensar os trabalhadores de uma forma muito mais ampliada. Mesmo com a ampla diversificação do trabalho, a caracterização da classe trabalhadora não pode se dar pelos tipos de trabalho concreto que realiza, tampouco pela renda ou poder de consumo. Ou seja, pouco importa se o trabalhador realiza um trabalho manual ou intelectual, se é repetitivo, inovador ou flexível, se produz algo material ou imaterial, se o trabalhador ganha um bom ou mau salário, se trabalha no setor primário (rural), secundário (industrial) ou terciário (serviços) (FONTANA e TUMOLO, 2008). Para ele,

[...] a classe trabalhadora hoje, compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e são despossuídos dos meios de produção, não tendo outra alternativa de sobrevivência senão a de vender sua força de trabalho sob a forma do assalariamento (ANTUNES, 2005, p.48).

A força da caracterização da classe-que-vive-do-trabalho, proposta por Antunes, reside no fato de incluir, dentro do seu escopo, não apenas os trabalhadores envolvidos com a produção de mercadorias, mas também o conjunto de trabalhadores cujas formas de trabalho “são executadas por meio da realização de serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso privado, para uso do capital” (ANTUNES, 2005, p. 55). Ou seja, um enorme contingente de trabalhadores nos mais variados segmentos, precarizados, terceirizados,

fabris, do setor de serviços, público, privado, *freelancers*, o proletariado rural, bem como todo o montante de trabalhadores desempregados que constituem um repositório de força de trabalho para o capital. Seriam excluídos³² da classe que-vive-do-trabalho uma parcela mínima na população que compreende os pequenos e grandes proprietários dos meios de produção, urbanos e rurais, que não vendem seu trabalho em forma de salário, bem como os gestores do capital, os funcionários que controlam os processos de produção de valor nas empresas, que recebem altos rendimentos ou que vivem de especulação e de juros (ANTUNES, 2005).

Esta noção mais ampliada da classe trabalhadora deve contribuir ainda, segundo Antunes (2005), para a formação de novos centros de luta formados por uma parcela também ampliada e diversificada de indivíduos que, embora estejam inseridos em condições distintas no processo produtivo, padecem do mesmo destino de subordinação de sua vida ao sistema do capital, e por isso, são indivíduos centrais para a formação das frentes de lutas anticapitalistas. Segundo Antunes (2005), esta é a parte da classe-que-vive-do-trabalho que guarda em si a possibilidade histórica de realizar a transformação da sociedade capitalista e de sua lógica destrutiva, justamente porque são aqueles que padecem violentamente de seus efeitos perversos e brutais. É importante frisar que o autor não abandona do horizonte de seu pensamento a necessidade de ações sociais anticapitalistas, das rebeliões organizadas pelos desassistidos e desprovidos de direitos, que possam gerar transformações efetivas contra a lógica econômica do capital, aquela que é responsável e que conduz a maior parte da humanidade a uma realidade degradante e de miserabilidade. Tampouco Antunes exclui a necessidade de movimentos sociais que lutem pela igualdade de gênero, pelo fim do racismo, pelo meio ambiente, apenas reitera que estas formas de luta não devem estar alheias às lutas pelo fim da sociedade de classe. Para Antunes (2011, p. 74):

Apesar da heterogeneização, complexificação e fragmentação da classe trabalhadora, as possibilidades de uma efetiva emancipação humana ainda podem encontrar concretude e

³² Como observação, reiteramos que a classe burguesa, aqui referenciada, também é uma classe-que-vive-do-trabalho, no entanto, diferente do trabalhador, esta classe vive do valor produzido pela força de trabalho de outrem, de um valor apropriado dos trabalhadores.

viabilidade social a partir das revoltas e rebeliões que se originam centralmente (e não exclusivamente) no mundo do trabalho; um processo de emancipação simultaneamente do trabalho, no trabalho e pelo trabalho. Essa formulação não exclui nem suprime outras formas importantes de rebeldia e contestação. Mas, vivendo numa sociedade que produz mercadorias, valores de troca, as revoltas do trabalho acabam tendo estatuto de centralidade. Todo o amplo leque de assalariados que compreendem o setor de serviços, mais os trabalhadores “terceirizados”, os trabalhadores do mercado informal, os “trabalhadores domésticos”, os desempregados, os subempregados etc., podem somar-se aos trabalhadores diretamente produtivos, e, por isso, atuando como classe, constituírem-se no segmento social dotado de maior potencialidade anticapitalista.

Antunes (2005) não deixa de avaliar as repercussões da citada fragmentação e diversificação da classe trabalhadora, principalmente no que toca o visível enfraquecimento das organizações políticas e sindicais, bem como para o processo de formação de uma consciência revolucionária da classe-que-vive-do-trabalho neste início de século XXI.

O sindicalismo não permaneceu inerte a estas tendências: diminuíram as taxas de sindicalização, nas últimas décadas nos EUA, Japão, França, Itália, Alemanha, Holanda, Suíça, Reino Unido, entre outros países. Com o aumento do fosso entre operários estáveis e precários, reduz-se fortemente o poder dos sindicatos, historicamente vinculados aos primeiros e incapazes, até o presente, de incorporar os segmentos não estáveis da força de trabalho. Houve, na década de 80, redução do número de greves em vários países do centro. Aumentaram os casos de corporativismo, xenofobia, racismo, no interior da própria classe trabalhadora. Tudo isso permite constatar que o movimento sindical encontra-se numa crise de proporções nunca vistas (ANTUNES, p. 133, 1996).

De fato, os sindicatos e organizações políticas representativa dos trabalhadores não apenas arrefeceram em número e força política, como foram forçados a exercer uma ação mais defensiva, limitando-se à ação de classe no universo do capital, ou seja, abandonaram-se as pautas anticapitalistas e revolucionárias para dar lugar a reivindicações pela salvaguarda dos direitos trabalhistas: o direito ao emprego e à jornada de trabalho regulamentada (ANTUNES, 1996).

É notório que hoje a classe trabalhadora vive uma crise material, ideológica e política aguda, em grande parte pelas sucessivas derrotas das lutas revolucionárias e reformistas no século XX, bem como pelas consequências de toda reestruturação produtiva do capital e de suas crises estruturais. De modo geral, a conjuntura social, política, econômica e cultural das últimas décadas acarretaram um progressivo esquecimento de contestações da lógica do capital em muitas esferas culturais, partidárias, sindicais, nas universidades, bem como no terreno das políticas públicas, incluindo as políticas para a educação. Ivo Tonet (2016) comenta que esse apassivamento da classe trabalhadora como protagonista da luta contra o capital e contra o Estado burguês teve e ainda tem repercussões teóricas e práticas. De um lado, torna as ciências sociais e a filosofia comprometidas com a manipulação da realidade e não com o seu devido esclarecimento, no âmbito prático, ao atrelamento da classe trabalhadora à perspectiva burguesa, “pela ilusão de que o Estado pode ser posto a serviço dos interesses da classe trabalhadora, pela crescente perda de sentido da vida humana, pelo individualismo exacerbado e pelo ressurgimento do fascismo, do nazismo e de toda sorte de fundamentalismos” (TONET, 2016, p. 163).

No Brasil, desde a década de 1990, vem ocorrendo um apassivamento da classe trabalhadora, das frentes sindicais e dos partidos progressistas diante dos interesses do capital financeiro. Mais recentemente, observou-se a ascensão de uma racionalidade ultraliberal, que conduziu à vitória da extrema-direita nas eleições presidenciais de 2018. Uma análise de conjuntura muito ultrapassa os objetivos deste trabalho, mas vale a pena, como síntese, sinalizar que a vitória do partido representativo dos trabalhadores em 2002, sob a liderança do ex-presidente Lula, não levou a cabo as reformas estruturais profundas necessárias à gradual construção da emancipação econômica e política da classe trabalhadora, apostando suas fichas em uma política centrada no consumo interno de massas, que por um lado favoreceu o lucro exorbitante de capitalistas e, por outro, criou a ilusão de uma “redistribuição de riquezas” (IASI, 2012). As autoras Rummert, Algebaile e Ventura (2012) chamam a atenção para o papel

“anestesiador” desta ampliação do incentivo ao consumo na consciência política das camadas mais pobres da sociedade e citam, para explicar este processo, Florestan Fernandes:

O crescimento econômico, o aumento de empregos, a modernização tecnológica, a elevação progressiva de renda ou dos padrões de consumo etc., só se tornam visíveis através de símbolos internos, que são, além disso, manipulados para ofuscar a consciência crítica das classes oprimidas e ganhar adesão das classes médias. Ela [a burguesia] projeta, desse modo, a ‘condição burguesa’ para fora da burguesia, e implanta, no coração mesmo de seus inimigos de classe, identificações e lealdades mais ou menos profundas para com o consumismo, a ordem social competitiva e o Estado democrático e nacional (FERNANDES, 2007, p. 269 *apud* RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2012, p. 34).

É importante salientar, porém, que o crescimento econômico a nível global, entre outros fatores econômicos nacionais, como por exemplo, a expansão na produção e exportação de *commodities*, possibilitou o PT fazer uma boa “gestão da barbárie”, para usar aqui expressão de Marildo Menegat (2008), na qual promoveu significativos programas na área social e trabalhista, com destaque ao aumento real do salário mínimo e do emprego, o combate à fome e à miséria (Bolsa-Família), o financiamento de moradias populares (Minha casa, Minha vida), bolsas de estudo em universidades particulares (PROUNI e FIES), o programa de ações afirmativas nas instituições federais (Cotas), entre outros programas e projetos que estabeleceram a base de apoio ao governo petista e a grande popularidade do presidente Lula, que findou seu governo com mais de 80% de aprovação popular, elegendo como sua sucessora a ex-presidenta Dilma Rousseff, em dois mandatos.

No entanto, nos governos Dilma, o cenário de desaceleração do ciclo econômico após a crise financeira global de 2008 dificultou a extraordinária política de conciliação de classes levada a cabo por Lula, e os conflitos sociais e de interesses entre a burguesia, os setores médios e os trabalhadores intensificaram-se, sobretudo após 2014. Nem mesmo as tentativas de Rousseff para acalmar a burguesia nacional, com a indicação do neoliberal Joaquim Levy para o Ministério da Fazenda, conseguiu impedir a unificação da burguesia em torno do pedido de seu

impeachment, em 2016. De toda forma, com a introdução da crise global no Brasil, os milhões de empregos criados pelos governos Lula e Dilma foram sistematicamente desconstruídos, criando um ambiente de retrocessos sociais, de escassez, marginalização e violência. A falência da política reformista de viés social-democrata, levada a cabo pelos governos do PT nos últimos anos, somada ao crescente desemprego, a alta da inflação e das taxas de juros, o corte de gastos com serviços públicos, os escândalos de corrupção envolvendo diretamente o partido e seus aliados, e o aumento endêmico da violência, formaram o caldo cultural para a ascensão não apenas de movimentos anti-petistas, como de frentes políticas de extrema-direita, de orientação fascista, militarista e autoritária.

Sabemos que este acontecimento não é novo na história, analogamente este cenário sucedeu-se na Alemanha hitleriana, na Itália de Mussolini e mais recentemente nos Estados Unidos com a eleição de Donald Trump. Outros partidos e movimentos de extrema-direita ascendem em diversas regiões do mundo como alternativa para enfrentar a crise estrutural do capital, ganhando força, sobretudo nas mentes e corações da juventude, que tem sofrido de uma epidêmica perda de sentido e perspectiva de vida. O desemprego, os valores do individualismo abstrato, da meritocracia, a competitividade exacerbada, o consumismo expresso num ideal de vida que privilegia o “ter” em detrimento do “ser” são somados a uma educação mistificadora e a uma cultura alienante degradada que impedem uma reflexão crítica e esclarecedora dos caminhos que efetivamente podem levar a humanidade a um novo patamar civilizatório.

A classe trabalhadora, portanto, tem em frente um desafio colossal. A partir das condições concretas adversas de degenerescência da vida humana apresentadas no atual momento histórico do país, necessitará reascender a consciência de classe, ativar as lutas sociais, em âmbito parlamentar e extraparlamentar, nos diversos movimentos sociais e partidários, a fim de repensar e construir, coletivamente, um novo projeto de futuro para a sociedade brasileira.

4.2 IMPACTOS DESTRUTIVOS DO CAPITALISMO NO SÉCULO XXI

Para o objetivo deste debate, convém também indicar algumas tendências e transformações dramáticas que atravessam o século XXI, e os impactos destrutivos de um sistema econômico que vêm afetando

profundamente a perspectiva de vida das pessoas. Inicialmente, é necessário frisar que o capitalismo conquistou, no século XXI, o seu auge e o seu trínfo enquanto sistema produtivo. Isso porque não há hoje outro sistema operante que possa fazer frente à sociedade produtora de mercadorias. Tanto Ricardo Antunes (2018), quanto Marildo Menegat (2008) explicam que, ao lado do apogeu do sistema, contraditoriamente, como previa Marx, têm ocorrido o aprofundamento e o alastramento das suas crises estruturais. Em resumo, isso acontece pelas leis intrínsecas ao próprio sistema do capital, que para se reproduzir, necessita de um constante e ininterrupto desenvolvimento das forças produtivas, reduzindo os custos para os capitalistas. Estes, ao baratear a produção para garantir a sua permanência no mercado competitivo, sistematicamente necessitam aumentar o capital constante (maquinaria) e reduzir o capital variável (força de trabalho). Este processo cria duas situações críticas: o aumento do desemprego estrutural por incremento da automatização na produção e, por outro lado, a perda da força de trabalho como base material da criação de mais-valor. Menegat (2008) alerta que, quando uma crise desta natureza se coloca, o capital necessita revolucionar o paradigma tecnológico, inovando o sistema produtivo através da criação de novos produtos e sistemas para a acumulação e absorção da força de trabalho, única mercadoria capaz de produzir valor.

Este processo pode ser evidenciado em momentos específicos nos últimos séculos. Menegat (2008) cita as transformações advindas da criação da eletricidade, da indústria automobilística e do petróleo. Para pensar o momento atual, ressalta as transformações que se sucederam a partir da década de 1970 e 1980 com as novas tecnologias da informação e da microeletrônica (telefones celulares, computadores, produtos eletrônicos) que, em resposta a crise do capital, produziu uma configuração industrial radicalmente nova, muito mais mecanizada, capaz de re-impulsionar a acumulação de valor. Não podemos deixar de mencionar aqui, para nos referir ao momento hodierno, o conceito alemão de *Indústria 4.0* (ou Quarta Revolução Industrial), em referência ao salto tecnológico do mundo produtivo no século XXI, estruturado a partir das novas tecnologias digitais. Quem desenvolve este tema é Klaus Schwab em seu instigante livro “A Quarta Revolução Industrial”. Em síntese, Schwab (2016) destaca como as mais avançadas tecnologias, entre elas, a nanotecnologia, a biotecnologia, a impressão 3D, a robótica, a inteligência artificial, entre outras, irão transformar a indústria e a cadeia produtiva em direção a *sua radical automatização*, em uma velocidade e amplitude jamais vista. Porém, em menção a este advento, Antunes (2018, p. 43) alerta:

Sua principal consequência para o mundo do trabalho será a ampliação do *trabalho morto*, tendo o maquinário digital – a “internet das coisas” – como dominante e condutor de todo o processo fabril, e a consequente redução do trabalho vivo, através da substituição das atividades tradicionais e mais manuais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital. No capitalismo avançado, a produção tende a ser cada vez mais invadida por robôs e máquinas digitais, encontrando nas TICs o suporte fundamental dessa nova fase de *subsunção real do trabalho ao capital*. Como consequência dessa nova empresa flexível e digital, os *intermitentes globais* tendem se expandir ainda mais, ao mesmo tempo em que o processo *tecnológico-organizacional-informacional* eliminará de forma crescente uma quantidade incalculável de força de trabalho que se tornará supérflua e sobranje, sem empregos, sem seguridade social e sem nenhuma perspectiva de futuro.

Ao contrário de teóricos entusiastas do desenvolvimento da Indústria 4.0, Antunes (2018) retrata que a nova configuração do trabalho gerada pelas novas tecnologias digitais não foi e nem será capaz (caso a lógica do capital impere), em realizar o sonho do “tempo livre” ou do “não trabalho”. O que se tem apresentado, em direção oposta, é uma nova conjuntura produtiva que abriga de um lado, um exército de desempregados, e com isso, o aumento da pobreza, miséria, fome, violência, migração, entre outras mazelas sociais devastadoras, e de outro, uma progressiva superexploração e precarização do trabalho, a que o autor se dedica em analisar.

Sintetizando a apresentação do autor em seu livro “O privilégio da servidão” (2018), elencamos algumas tendências inexoráveis do capitalismo contemporâneo: (i) o aumento explosivo de um “proletariado de serviços”, trabalhadores voltados à produção de mercadorias imateriais, como em empresas de *call center*, telemarketing, restaurantes, hotéis, empresas de comunicação e transporte de mercadorias, etc., cujo trabalho encontra a face da flexibilização, informalização, subcontratação, ampliando universo do trabalho precarizado; (ii) a expansão da “uberização do trabalho”, conceito que deriva do aplicativo de transporte “Uber”, designando as modalidades laborais que combinam

mundo digital com sujeição completa ao lucro das corporações. Ao reunir flexibilidade e informalidade, estes trabalhos são desprovidos de seguridade social e direitos trabalhistas, cenário em que se cria uma legião de “escravos digitais”, que trabalham longas horas, de forma intermitente, não separando mais a vida no trabalho e fora dele; (iii) tendência global de expansão da terceirização em todos os ramos da produção, inserindo-se não apenas em espaços privados da indústria, agricultura e serviços, como também em espaços públicos de educação, saúde e previdência, substituindo os assalariados públicos; (iv) aumento expressivo de trabalhadores subcontratados, em tempo parcial ou temporário, flexíveis de acordo com o tempo, ritmo e funções das empresas; (v) aumento do desemprego.

Mas não é apenas o mundo do trabalho que se modifica de acordo com o capitalismo tardio da Indústria 4.0. É preciso mencionar como, neste modelo de desenvolvimento civilizatório, o meio ambiente passa a ser visto exclusivamente como matéria prima a ser saqueada para a produção de mercadorias, muitas vezes supérfluas ou desnecessárias ao bem estar social ou ao desenvolvimento humano, como a fabricação de armamentos, por exemplo. Os crimes ambientais ocorridos nas cidades de Mariana em 2015, e em Brumadinho em 2019, pela empresa mineradora privatizada “Vale”, são exemplos emblemáticos de como o capital subordina a natureza e a própria vida humana às suas necessidades de acumulação. Podemos citar ainda, a devastação dos biomas brasileiros como a Amazônia e o Cerrado, vítimas de um modelo de desenvolvimento agroindustrial irracional, voltado ao monocultivo em larga escala para exportação de *commodities*, que não tem na satisfação das necessidades humanas sua razão de ser.

O domínio absoluto do capital, isto é, a transformação de tudo em mercadorias, se realiza, na relação dos seres humanos com a natureza, na forma de uma manipulação total desta. A própria natureza se torna um sistema fabricado pela sociedade por meio de grandes complexos financeiro-agro-industriais. Esta mercantilização da natureza não apenas retira os meios de subsistência das antigas massas de camponeses, realizando uma expropriação em escala planetária, como põe em alarmante risco a preservação do planeta. A vitória do trabalho morto (capital acumulado) sobre o trabalho vivo é essencialmente um domínio da morte sobre a vida, e este é um dos

sentidos mais elementares da fase tardia do capitalismo (MENEGAT, 2008, p. 148).

No bojo deste processo, vemos colapsar o papel do Estado burguês parlamentar como fonte de regulação e controle das corporações multinacionais, que o utilizam como instrumento de barganha para conquistar ou manter seus próprios interesses econômicos. O Estado mesmo passa a ser saqueado por sistemas de corrupção institucionalizados, como é o caso do sistema da dívida pública, que garante um “rentismo” absurdo aos bancos à custa dos impostos pagos pelos contribuintes.

Em nível cultural, as classes sociais se rebaixam à sua funcionalidade na dinâmica da sociedade burguesa, e o confronto entre elas se restringe à luta econômica, “confinando o patamar das aspirações em luta na esfera do valor do trabalho enquanto mercadoria [...] O proletariado se vê na posição de defender suas conquistas restritas, em geral, em uníssono com os interesses de seus patrões” (MENEGAT, 2008, p. 155-156). A juventude da classe trabalhadora, não alheia às contradições entre capital e trabalho, também tende a se inserir nos ideais de vida burguês, individualistas, meritocráticos e competitivos, encontrando nos jargões do “empreendedorismo”, da “inovação” e da “excelência”, as formas de enfrentar o desemprego e a precarização do trabalho. A escola, por sua vez, diante da crise estrutural do capital é chamada a contribuir com este processo respondendo à indeterminação da vida contemporânea com a promoção de políticas de redução da pobreza, de aumento da empregabilidade através de certificações profissionais rápidas para a juventude, que tem de lutar pelos postos de trabalho cada vez mais escassos e precarizados. Ainda,

[...] a ênfase na fundamental importância da educação para a contemporaneidade capitalista constitui, na realidade, o somatório de demandas quanto à produtividade da força de trabalho que não é linear, mas fortemente marcada por um caráter seletivo e fragmentário. A tais demandas somam-se as cada vez mais intensas necessidades de controle social, derivadas diretamente da intensificação da expropriação. Tal controle busca efetivar-se tanto pela obtenção do consentimento ativo dos governados, visando a torná-los copartícipes dos processos de expropriação, quanto por meio do que denominamos de políticas de

invisibilidad, que objetivam, o mais das vezes, assegurar “lo indispensable para evitar la constitución de los grupos más vulnerables em emergentes contra el poder” (RUMMERT, ALGEBAIL, VENTURA, 2013, p. 759).

É dentro deste amplo contexto de resistência política frente à precarização da vida humana e subordinação da escola às necessidades de reprodução do capital, que se coloca a urgência de se debater a educação, no sentido de se criar projetos mais adequados a uma formação omnilateral para todas as crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas do país.

4.3 SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Para pensar a função social da educação, e da escola em especial, iniciamos com algumas assertivas do filósofo György Lukács (1885-1971), que em sua obra “Ontologia do Ser Social” esclarece o processo de passagem do homem ao ser social. Para o filósofo húngaro, embora o homem esteja sempre ligado ao mundo natural e animal, ele tem a capacidade, sempre parcial, de emancipar-se dele e transformar-se num “ser social”. Este “salto ontológico”, para usar a expressão do próprio autor, só é possível por um processo de transformação intencional da natureza para a satisfação das necessidades humanas, o que chamamos de trabalho. Ou seja, é a partir das interações e intercâmbios com a natureza que o ser humano vai construindo a si mesmo como sujeito consciente e, ao mesmo tempo, seu mundo objetivo, produzindo coletivamente todas as outras dimensões da vida social, a saber, a linguagem, a ciência, a técnica, a política, a cultura, a arte, a filosofia, a educação, etc.

[...] podemos dizer que entre o trabalho e as outras atividades existe uma relação de dependência ontológica, de autonomia relativa e de determinação recíproca. Dependência ontológica de todas elas em relação ao trabalho, pois este constitui o seu fundamento. Autonomia relativa, pois cada uma delas cumpre uma função que não resulta mecanicamente de sua relação com o trabalho.

Determinação recíproca, pois todas elas, inclusive o trabalho, se relacionam entre si e se constituem mutuamente nesse processo (TONET, 2016, p. 99).

A emancipação do homem de sua condição de mera animalidade exige ainda, para além do ato fundante do trabalho, uma articulação dos sujeitos com o gênero humano. Ou seja, cada ser singular, quando nasce, não nasce um ser social, para isso ele deve se apropriar, gradativamente, do patrimônio comum, material, cultural e espiritual produzido ao longo da história pelos homens. Este processo é realizado pela educação, cujo papel central e a-histórico, desde o início dos tempos, é o de transmitir o legado cultural humano aos membros da sua espécie de forma a torná-los, inserindo-os na dinâmica social como membros do gênero humano.

Em seu sentido *lato*, a educação possibilita a cada indivíduo das novas gerações entrar em contato com todo o legado humano e, portanto, com o que foi produzido socialmente e acumulado historicamente pela experiência humana e, nesse sentido, cria condições de formação de elos entre o indivíduo singular e o gênero humano, pela atividade mediada, o que permite que esse legado se torne órgãos de sua individualidade (TUMOLO, TORRIGLIA, SERRÃO, 2013, p. 13).

Como muito bem elucidou Lukács (1979), todas as dimensões da vida social têm uma determinação ontológica para com o trabalho. Isso significa que a forma social do trabalho determina a forma como os seres humanos se constroem e se constituem, ao passo que também determina, em maior ou menor medida, a função social de todas as outras dimensões sociais. Por isso a educação, sendo uma dessas dimensões, assume também um caráter determinado historicamente. Mesmo que a sua função geral se faça sempre presente, suas formas, conteúdos, métodos e finalidades alteram-se na medida em que se alteram as formas do trabalho. Portanto, é sempre dentro de uma totalidade social que devemos pensar criticamente e de forma rigorosa a função social da instituição escolar, enquanto *locus* privilegiado de transmissão de conhecimento acumulado e sistematizado em nossa sociedade.

Em primeiro lugar, é preciso ter em mente que a instituição escolar, laica, pública e gratuita é filha da modernidade e fruto de uma

civilização criada pelas sucessivas revoluções burguesas que tiveram seu ápice no século XIX, quando foram instauradas as formas de trabalho assalariado, típicas do modo de produção capitalista. Entender a função social da escola, por conseguinte, exige a apreensão das relações produtivas capitalistas junto às transformações hodiernas na morfologia do trabalho e nos processo de acumulação. Com isso, não queremos reduzir a escola mecanicamente aos desideratos do capitalismo, mas afirmar apenas que resulta impossível entender sua estrutura política, bem como suas crises, sem apreender as formas de produção da existência na totalidade social que a constitui, fato que nos condiciona a uma análise de lógica do trabalho e suas repercussões para a educação escolar e para a educação dos trabalhadores.

Diferente dos outros modos de produção, como no feudalismo, por exemplo, no capitalismo há uma necessidade inerente de se desenvolver as forças produtivas do trabalho. Essa necessidade vital ocorre, nesta forma social, pela natureza da acirrada concorrência intercapitalista, que pressiona as empresas a produzirem cada vez mais mercadorias com uma quantidade menor de trabalho abstrato, um dos fatores responsáveis pela diminuição do valor das mercadorias e, conseqüentemente, para a possível permanência e conquista de mercado. Aqueles que recusam ou não estão aptos a se inserir nesta lógica produtiva estão fadados ao fracasso e à falência. Por isso, a corrida pelo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho tem na “competitividade” e no aumento da “produtividade” suas palavras de ordem, muito bem expressas nos movimentos tayloristas, fordistas e, mais recentemente toyotistas de acumulação flexível, que acabaram alterando a morfologia do trabalho ao redor do mundo.

Para diminuir o valor das mercadorias e assim garantir a competitividade, as empresas carecem de dois elementos. O primeiro deles é o aprimoramento das máquinas e incorporação de novas tecnologias no processo produtivo, acarretando em uma menor demanda de mão de obra humana. Para retratar esta realidade utilizamos, como exemplo, a indústria automobilística, que em cinquenta anos aumentou sua produtividade de três para vinte e dois carros por trabalhador. O mesmo processo aconteceu no campo com a retração do número de trabalhadores por meio da mecanização agrícola. Na esteira em que este processo acontece em diversos setores e ramos produtivos, milhares de pessoas são expropriadas de seus empregos, criando um dos maiores problemas das sociedades contemporâneas: o desemprego estrutural. O desemprego é um fenômeno complexo, e nem de longe podemos aqui fazer uma análise de suas causas e de seus desdobramentos. Cabe apenas

ressaltar, no entanto, que este fenômeno intrínseco ao capitalismo exprime uma das contradições latentes da atual forma social, qual seja, quanto mais sofisticado o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, e assim, mais riqueza é produzida para a satisfação das necessidades humanas, mais pessoas são entregues a uma busca desesperada e brutal para poderem vender a única mercadoria de que dispõem: a sua força de trabalho. A introdução crescente de novas e avançadas tecnologias levou aquelas determinações normais do processo capitalista a um nível sem precedentes, não apenas no aumento substancial do desemprego, mas também:

[...] a precarização do trabalho; a corrosão dos direitos trabalhistas e sociais; a ampliação do trabalho informal; o processo de mercantilização das empresas e serviços públicos; uma produção cada vez mais destrutiva, ou seja, obrigada a tornar os bens cada vez mais rapidamente obsoletos; uma competição cada vez mais violenta entre as empresas e entre os Estados nacionais; a submissão mais direta dos Estados aos interesses do capital e inúmeros outros fenômenos. Tudo isto, juntamente com o enorme agravamento dos problemas sociais de toda ordem: miséria, pobreza, fome, violências, degradação dos serviços de saúde, habitação, saneamento, educação, etc. (TONET, 2016, p. 31).

A compreensão que nos salta aos olhos é, portanto, que não se trata de impedir ou regredir o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho para a produção de riqueza para satisfazer melhor as necessidades humanas e assim produzir cada vez mais liberdade, mas transformar a forma social ou a lógica econômica que converte os efeitos deste desenvolvimento, contraditoriamente, em morte, degradação humana e da natureza.

É importante salientar também, que a condição para haver incorporação de ciência e tecnologia na produção de mercadorias, e assim, diminuir o contingente de trabalhadores, é a constante produção de conhecimento científico e tecnológico por meio de pesquisa. É o que também nos leva ao esclarecimento da função social da própria pesquisa científica e tecnológica no bojo desta forma social. Nossa questão não são as motivações subjetivas que levam os indivíduos a produzirem ciência e tecnologia, mas a *função social* desses empreendimentos em uma sociedade regida pela acumulação capitalista. Mesmo quando as

intenções da pesquisa extrapolam os condicionamentos do mercado, seus resultados, quando podem ser absorvidos e incorporados no processo produtivo, serão sempre cooptados para uma maior acumulação privada ou para acirrar a concorrência intercapitalista. É sempre oportuno lembrar, como magistralmente retratou o historiador Lewis Mumford (1967), que a emergência da ciência moderna e da tecnologia esteve sempre atrelada à ascensão da civilização burguesa, de suas necessidades industriais e bélicas.

Uma leitura crítica da história, assim, retrata que ambos os empreendimentos, que são muitas vezes associados sob o termo de tecnociência, nunca tiveram neutralidade econômica, política e ideológica, mas têm seu desenvolvimento notoriamente marcado pelo aprofundamento do modo de produção capitalista, igualmente imerso em suas contradições. A clareza dessas relações nos faz diferenciar dois aspectos importantes, um deles é a função social que *nós gostaríamos* que a ciência e a tecnologia assumissem no processo civilizatório para a emancipação do homem, isto é, para inseri-lo cada vez mais no “reino da liberdade”, do tempo livre e da autodeterminação, outro, é a função social que a ciência e a tecnologia *efetivamente assumem* dentro da lógica destrutiva do capital. Reflexão que também contribui para compreendermos porque, em uma época que se presencia uma imensa produção de riqueza, junto a um desenvolvimento tecnocientífico sem precedentes na história, ocorre o simultâneo agravamento dos problemas da humanidade. Sendo a desigualdade, a pobreza, o desemprego e a exploração da natureza consequências lógicas desta forma histórica de vida social, resulta impossível construir a partir dela uma comunidade humana emancipada, com suas necessidades físicas e espirituais plenamente satisfeitas.

Voltando ao argumento central desta discussão, o segundo ingrediente indispensável para o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, ao lado da incorporação de ciência e tecnologia na produção por meio de pesquisa, é a qualificação do trabalhador de forma a torná-lo mais produtivo. A universalização da educação para todos os cidadãos, portanto, nasce na modernidade precisamente com a necessidade da burguesia em educar a população para o mundo do trabalho abstrato, fator que contribuiu decisivamente para abaixar os índices de analfabetismo e institucionalizar a educação como um direito humano.

Salienta-se, porém, que se a escola está inserida em uma sociedade de classes antagônicas, conseqüentemente, a universalização da educação não significou um ensino único para todos os cidadãos de forma igualitária, ao contrário, acarretou a existência de uma estrutura

dualista: para as classes dominantes, uma escola propedêutica e acadêmica voltada à formação geral e humanística tendo em vista a formação dos jovens para postos de liderança e dirigência, para a classe trabalhadora, uma escola cuja função social é a formação de mão de obra qualificada de acordo com as demandas dos setores produtivos. Este fato, bem evidenciado na estrutura do ensino médio, torna a categoria da “dualidade” central para entender a função social da educação da juventude da classe trabalhadora ao longo da história, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Várias foram as tentativas de minimizar esta dualidade, mesmo que se tenha a consciência (ou não), de que a unitariedade do sistema educacional só poderá realizar-se cabalmente com a superação da propriedade privada e da sociedade de classes.

É certo que a dualidade estrutural da educação escolar não se expressa sempre da mesma maneira, ela se reconfigura de acordo com as exigências dos novos arranjos produtivos, já que estes demandam sempre um novo tipo de homem, capaz de acomodar-se e disciplinar-se aos novos padrões de acumulação. Kuenzer (2007) desenvolve o argumento de que no início do século XX, a oferta de ensinos propedêuticos ao lado dos profissionalizantes, respondia à divisão social e técnica do trabalho nos termos da organização taylorista/fordista, de natureza rígida e estável. Em seus moldes fragmentados, bastava um ensino parcial e especializado para os trabalhadores, voltado à memorização e à repetição de procedimentos. Neste contexto, não havia a necessidade de integração entre educação profissional e ensino geral. A partir dos anos de 1970, os impactos negativos dos processos rígidos de produção sobre as taxas de lucro, passaram a exigir uma reestruturação do controle sobre o trabalho, de forma a torná-lo mais flexível e eficiente para atender as demandas do consumidor e, principalmente, para baratear os custos da produção. Neste cenário, a educação dos trabalhadores apontou para a necessidade da formação de “profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência” (KUENZER, 2007, p. 1159).

[...] o domínio das novas tecnologias – continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais

facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção (TONET, 2016, p. 14).

Assim, a educação profissionalizante monotécnica e alienadora que outrora teve seu lugar e espaço nas políticas públicas durante grande parte do último século passou a ser um modelo obsoleto frente às novas necessidades e exigências do mercado, que solicitava um ensino mais generalista, empreendedor e flexível.

Tonet (2016) explicita que é possível verificarmos duas respostas que foram dadas pelos teóricos da educação frente a essa problemática ou crise do mundo do trabalho que exigia, por conseguinte, reformulações no âmbito educacional. Ambas as alternativas, conservadoras ou progressistas, com seus discursos inclusivos, ressignificaram a marca social da escola, muito embora não tenham alterado seu caráter classista e dualista. A primeira resposta, explica Tonet (2016), é de base conservadora, porque visa apontar novas leis, políticas educacionais, métodos, técnicas e conteúdos que permitam formar os indivíduos de modo que eles se adequem às novas exigências do capitalismo do século XXI. O problema desta primeira resposta, que tem nos conceitos de “empregabilidade”, “competências”, “formação flexível” e “polivalente” suas bandeiras, é a crença ilusória de que é possível aperfeiçoar e humanizar o capitalismo, de forma que uma adequação efetiva às suas demandas possa trazer benefícios para “o conjunto da população”.

Uma segunda resposta, agora de cunho progressista, inicia fazendo a crítica à sociedade do capital, identificando o neoliberalismo como causa dos agravamentos dos problemas da humanidade que, segundo os teóricos, poderiam ser superados com políticas inclusivas e democráticas que tenham como finalidade a “justiça social” e a “plena cidadania” (TONET, 2016). Segundo Tonet (2016, p. 33), a resposta progressista “pressupõe que por meio de uma educação “crítica” é possível controlarmos a lógica mais profunda do capital, supondo igualmente que “um outro mundo é possível”, “uma outra educação é possível”, sem, contudo, exigir a superação do capital”.

É esta segunda resposta que põe a ênfase numa “educação cidadã crítica”. Vale dizer, numa educação que não vise apenas a formar indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social, que não os prepare apenas para servirem de mão-de-obra para o capital, mas que sejam *trabalhadores e cidadãos*. Capacitados para aten-

der às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária. Daí porque as palavras-chave são “educação cidadã crítica”, “educação democrática”, “educação participativa”, “educação emancipadora”, “educação humanizadora” (TONET, 2016, p. 33).

Elucidar as razões do insucesso da alternativa progressista é crucial para nosso debate porque foi dentro deste escopo que foram formuladas as estratégias para uma educação na perspectiva da classe trabalhadora, da qual o modelo do EMI é expressão consolidada. A principal razão do insucesso de grande parte das propostas progressistas para a educação, que tiveram como consequência a formulação de políticas muitos bem adaptados ao capital, embora sob o manto de conceitos democráticos e inclusivos, *é o abandono teórico da centralidade do trabalho para dar lugar à centralidade da política*. Mas o que isso quer dizer? Quem desenvolveu este tema foi Ivo Tonet e Adriano Nascimento, especialmente no livro “Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política” (2009). Infelizmente, por uma questão de espaço, não poderemos nos ater ao aprofundamento da rica análise dos autores, cuja leitura é imprescindível para todos aqueles que buscam compreender a situação hodierna da luta de classes, a natureza do socialismo e as razões da falência dos projetos da esquerda. Nos limites deste trabalho, a propósito de nosso objetivo, reconstruímos aqui algumas de suas teses.

4.3.1 Da centralidade da política à centralidade do trabalho

Tonet e Nascimento (2009) se propõem a fazer uma leitura crítica do processo histórico das lutas dos trabalhadores, passando pelo reformismo da social democracia alemã à experiência revolucionária bolchevique do início do século XX, de forma a compreender, em seus termos, quais aspectos econômicos, políticos, ideológicos e sociais acabaram por colocar a classe trabalhadora “de joelhos face ao capital”, seja na aposta fracassada de uma “via democrática para o socialismo”, quanto ao completo esquecimento da necessidade de superação do capital. Ambas as experiências tiveram repercussões para a conformação da

esquerda brasileira e, obviamente, nas políticas públicas progressistas para a educação dos trabalhadores.

A centralidade do trabalho, a qual os autores se referem, diz respeito à máxima marxiana, já aludida anteriormente, de que o trabalho é o ato fundante do ser social e que, sendo uma atividade inalienável do homem, é sempre a partir do trabalho que se estrutura qualquer forma de sociabilidade. Ora, o fato do trabalho estar associado à degradação humana, a uma “maldição”, nada tem a ver com o fato existencial da espécie humana se construir pela transformação intencional da natureza, mas nas formas concretas que essa atividade é realizada em determinada forma de sociabilidade. Assim, se o trabalho, contraditoriamente, produz riqueza, arte, ciência, tecnologia e, ao mesmo tempo, pobreza, miséria, degradação e alienação, é por razões históricas insurgentes em uma sociedade de classes, que pode ser transformada, como já aconteceu em outros momentos da história. Se todas as dimensões do edifício social são ontologicamente determinadas pelo trabalho, decorre disso também que, qualquer transformação no interior do ser social só pode ser radical na medida em que atinja profundamente a sua raiz, ou seja, o trabalho (TONET e NASCIMENTO, 2009).

Dentro desta perspectiva, o objetivo maior da revolução, *que é a emancipação humana e a liberdade plena dos sujeitos*, isto é, a possibilidade real de cada um se autoconstruir individual e coletivamente de forma consciente, sem determinações ocultas e coercitivas que capturam e dão sentido à existência, só poderá realizar-se em uma sociedade que extinga as relações de exploração do homem sobre o homem e instaure as condições para que a riqueza seja produzida e distribuída de forma a ser desfrutada para o pleno desenvolvimento de todos, não para a produção de valor de troca e a acumulação privada de excedente. Em outras palavras, a revolução socialista requer, necessariamente, a extinção do trabalho assalariado para dar lugar a outro, o *trabalho associado*, uma forma de trabalho cooperativo aonde os homens possam controlar conscientemente, livremente e coletivamente todo o processo produtivo e distributivo da riqueza. Estariam dadas assim, as condições objetivas para a emancipação humana, que não pode realizar-se sem um controle ou alteração radical do modo de produção centrado na exploração. Eis a centralidade do trabalho para a transformação social, matriz fundamental para a construção de um novo mundo (TONET, 2016).

Lembremos, porém, que para Marx, a sociabilidade fundada sob o trabalho associado, isto é, uma sociedade comunista, só seria possível em uma sociedade que dispusesse de um alto grau de desenvolvimento

das forças produtivas do trabalho, capaz de satisfazer as bases materiais para atender as necessidades de todos “do estômago à fantasia”, e assim desenvolver plenamente as suas potencialidades. Por isso, Marx previa que a revolução socialista se daria nas nações capitalistas mais desenvolvidas. A Rússia, palco da maior tentativa de supressão da ordem burguesa, ao contrário, no início do século XX, era ainda uma nação marcada pelo trabalho camponês, com forças produtivas muito rudimentares. Esse fato levou o Partido bolchevique conduzir a revolução, suprimindo a propriedade privada e centralizando o planejamento econômico no Estado. Embora a produção fosse colocada indiretamente sob o comando dos trabalhadores, voltada à satisfação das necessidades da população e não à produção de valores de troca, a carência de forças produtivas amplamente desenvolvidas transformou a tentativa soviética em uma autocracia, incapaz de romper com as relações de exploração dos trabalhadores e de extinguir as classes sociais, que neste momento dividia a sociedade entre os proletários e a burocracia estatal (TONET e NASCIMENTO, 2009).

O ponto central da discussão que aqui nos interessa é que a revolução soviética não conseguiu realizar a experiência socialista porque, embora tenha socializado os meios de produção, não conseguiu superar o trabalho proletário em direção ao trabalho associado – “a verdadeira alma do socialismo” (TONET e NASCIMENTO, 2009). A centralidade do trabalho fora substituída pela centralidade da política, o que levou, infelizmente, o Partido bolchevique a concentrar-se exclusivamente, sob a liderança stalinista, na manutenção do Estado soviético. Esta experiência revolucionária, embora com todos os seus percalços econômicos, políticos e sociais, foi interpretada por grande parte da esquerda como uma revolução socialista de fato e, neste sentido, teve muitas de suas políticas transplantadas para a tentativa de construção do socialismo em outros países. Houve, no Brasil, no que toca as políticas educacionais dos trabalhadores, uma transposição de projetos e bandeiras que serviram para responder às condições materiais e históricas daquela sociedade, muito questionáveis em sua adequabilidade à realidade social brasileira, como é o caso da bandeira da politecnia, bem como das tentativas de unir trabalho intelectual e manual em módulos técnicos de ensino profissional para os adolescentes das classes populares.

O esquecimento da centralidade do trabalho frente à centralidade da política também foi um dentre outros fatores, responsável pelo fracasso da experiência da social-democracia alemã do final do século XIX, que culminou na “via democrática para o socialismo” dos partidos comunistas europeus (TONET, 2016). Esta proposta, diferente da tentativa soviética

de suprimir o Estado coercitivamente, colocou o Estado acima das disputas de classe, como uma entidade “democrática” que representaria “o conjunto da sociedade”, onde se poderia caminhar de forma gradativa e lenta, sem grandes rupturas, rumo a uma sociedade igualitária. A estratégia seria uma incorporação das massas no Estado por meio dos partidos, de forma a fazer frente à exploração capitalista. Não se tratava de destruir o atual Estado, mote do socialismo revolucionário, apenas apoderar-se dele para satisfazer os interesses das classes populares, transformando-o no *locus* privilegiado para as lutas socialistas. Em resumo, a ideia central era substituir os componentes da classe burguesa das instituições estatais pelas massas para o controle popular do cenário político.

Desta forma, a fundamentação do projeto da social-democracia requeria uma série de modificações teóricas fundamentais presentes no arsenal teórico revolucionário, dando espaço para a universalização dos conceitos de democracia e de cidadania (TONET, 2016). No caso da via progressista brasileira, na década de 1980, preferiu-se os termos “democracia crítica” e “cidadania plena” para fazer o contraponto à democracia burguesa e à cidadania limitada da ideologia liberal. O mais importante a ser ressaltado é que neste cenário, tal como na experiência soviética, foi se perdendo o eixo estruturador da transformação social tão caro à teoria revolucionária: *o processo de autoconstrução humana que levaria à sua emancipação*. O fato de o trabalho ser o eixo da transformação social, condição para uma vida humana emancipada, foi cedendo, cada vez mais espaço, ao discurso reformista que tinha nas categorias políticas o cerne das lutas populares, fator que arrefeceu as lutas extraparlamentares anticapitalistas, limitando-as ao cenário democrático e partidário. No âmbito educacional, significava trocar o discurso da emancipação humana pela formação de “cidadãos críticos” para uma “cidadania plena” como se fossem conceitos sinônimos, acarretando em sérios equívocos que culminaram em estratégias reformistas, facilmente cooptadas pela reprodução do capital. Na esfera progressista da educação é muito comum esses conceitos serem associados sem uma análise mais apurada de suas origens e seus significados. Como os pressupostos são importantes para o direcionamento das políticas educacionais, uma confusão desses termos pode acarretar sérias consequências para a formulação de estratégias para a educação dos trabalhadores, e principalmente para o sentido mais amplo das suas lutas políticas e sociais.

Ivo Tonet (2016) explica que a cidadania e a democracia, que formam um todo indissociável, são categorias historicamente datadas e só

podem ser apreendidas sob sua dependência ontológica em relação ao trabalho, que, como se sabe, na sociedade burguesa, está fundado sob o trabalho abstrato, isto é, sob as relações de compra e venda da força de trabalho como mercadoria. Por isso, em nossa sociedade, o trabalho-mercadoria é o ato fundante da desigualdade social, porque é a ação que subordina o trabalho humano às necessidades de acumulação capitalista, garantindo que a riqueza produzida pela maioria seja acumulada privadamente pela minoria. A desigualdade social é, assim, legitimada pelo Estado por meio de um contrato social que une as duas partes contratantes, o comprador e o vendedor da força de trabalho. Para ambos efetivarem o contrato, necessitam estar emancipados politicamente, isto é, serem formalmente “livres”, “iguais” e “proprietários”, necessidade econômica que determinou a criação de todos os outros direitos civis das sociedades burguesas (alguns deles concedidos não pacificamente), criando uma tensão permanente entre a “igualdade formal” (jurídica e política) e a “desigualdade real” (esfera econômica, cultural, social e simbólica). Por isso:

Nenhum aperfeiçoamento, melhoria, ampliação, correção ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social. Pelo contrário, o exercício daqueles direitos permite, ao aparar as arestas e ao tornar menos brutal a escravidão assalariada, que este sistema social, fundado na desigualdade, funcione melhor, pois conta com o beneplácito dos próprios explorados e dominados (TONET, 2016, p.34).

A cidadania e a democracia revelam, assim, sua natureza limitada, porque são categorias criadas para a reprodução da desigualdade e por isso não permitem erradicá-la. São formas, por excelência, da administração do Estado burguês para a manutenção do sistema do capital e, portanto, para a manutenção das relações de exploração e miséria humana. De um lado oposto, *a liberdade e a emancipação humana* revelam-se ideias muito superiores, correspondem à *possibilidade real* de todos os homens e mulheres poderem construir livremente o sentido de suas vidas, de se autoconstruírem de forma consciente e coletiva sem forças estranhas que controlam e determinam a sua existência. Para isso, no entanto, é preciso criar as condições de transformar a igualdade formal em igualdade real, situação que exige a superação da sociedade de classes. A clareza dessas distinções contribui

para reafirmarmos o sentido das lutas políticas, *que deve ter na satisfação dos direitos civis apenas uma etapa, mas nunca sua finalidade*. Ao confundir meios e fins, as estratégias progressistas da educação dos trabalhadores:

[...] põem como fim um mundo de cidadania plena e como mediação uma educação (políticas, conteúdos, métodos, técnicas, etc.) cidadã crítica. *Vale dizer, buscam um fim impossível e que não significa a plena liberdade humana e estabelecem meios que aparentam uma viabilidade imediata, mas que, a um prazo maior, revelam-se apenas instrumentos de reprodução de uma forma de sociabilidade marcada pela exploração do homem pelo homem* (TONET, 2016, p.37, grifo meu).

As digressões acima foram necessárias como uma excursão para que possamos elucidar, por fim, os sentidos de uma “educação na perspectiva da classe trabalhadora” e compreender, mediante a clara noção dos limites da educação escolar controlada pelo capital, quais podem ser nossas frentes de luta e de resistência quando pensamos as estratégias políticas para elevar a qualidade e o grau de equidade do sistema nacional do ensino médio.

4.4 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA CLASSE TRABALHADORA

No ano de 1999, o sociólogo brasileiro Mauro Iasi lançou um livro magistral intitulado “Processos de consciência”, em que o autor, baseado nas proposições marxianas, tematiza o processo de formação da consciência de classe. Algumas de suas ideias, a seguir apresentadas, oferecem um conteúdo imprescindível para entender a passagem fundamental de uma consciência do tipo “senso comum” para uma “consciência em si” e para uma “consciência para si”, processo absolutamente decisivo para a formação da consciência revolucionária e para a luta dos trabalhadores. Ademais, não seria forçoso afirmar, que é um tema de importância fulcral tanto para a crítica, quanto para a reorganização de estratégias no âmbito das políticas educacionais para a juventude das classes populares.

Iasi (1999) inicia esclarecendo que a consciência não pode ser tratada como algo dado ou acabado, algo que se pode possuir ou carecer. A consciência deve ser sempre entendida como *um devir*, um processo sempre transitório, ora progressivo, ora regressivo, que vai se construindo e se modificando a partir das tramas e relações que compõem a base material da existência individual e coletiva. O processo de formação da consciência individual, por sua vez, ao estar atrelado a condições materiais que são partilhadas por outros indivíduos, podem unir-se em uma consciência coletiva, uma unidade, na qual as diferentes particularidades derivadas do processo próprio de vida de cada um sintetizam-se. Eis o que o autor chama de “consciência de classe”, objeto de nosso interesse.

A questão intrigante que movimenta e motiva o debate travado por Iasi (2013) sobre a consciência de classe é a seguinte: por que a maioria das pessoas submetidas a um sistema injusto fundado na exploração e na desumanização, submetem-se passivamente aos seus desideratos? O que faz com que as pessoas aceitem docilmente e até defendam a reificação e a ordem que mantém sua condição subalterna? Iasi aposta que não é apenas pela imposição de ideias e valores dominantes. Ora, se assim fosse, argumenta o autor, bastaria em nosso sistema de ensino, reformularmos as ideias e conteúdos para que os professores façam um contraponto crítico à ideologia dominante. Não que isso não seja importante, mas o processo não é tão simples, defende o autor.

Para dar uma resposta satisfatória aquela indagação fundamental, Iasi utiliza o conceito de Ideologia marxiano que, em termos gerais, significa o conjunto de ideias, valores e modos de vida formulados e expressos sempre a partir das relações concretas vividas e assumidas como legítimas pelos indivíduos. Este processo inicia-se, primeiramente, no seio familiar, aonde a criança vai experimentando e percebendo a vida de acordo com padrões culturais, sociais e visões de mundo pré-existentes, que são por sua vez, logo naturalizadas por ela como “a realidade”. Pouco a pouco o sujeito vai interiorizando e submetendo-se às relações dadas, não apenas pela família, mas em outros contextos sociais, como na escola, no trabalho ou na igreja, zelando por sua aplicabilidade, desenvolvimento e reprodução. Em resumo, o conjunto de valores interiorizados pelo indivíduo passa a ser verdadeiro e natural, pois estabelece com ele íntimos vínculos afetivos cuja correspondência encontra-se nas relações concretas em que ele está inserido. Seu conhecimento do mundo vai sendo moldado pela realidade vivida, importante para a sobrevivência e para a vida prática, no entanto, carente

de sentido crítico, unitário e coerente, o que na sociologia é comumente chamado de um conhecimento do tipo “senso comum”. De acordo com o autor:

Este conjunto que une desordenada e contraditoriamente elementos de senso comum e instituições de um pensamento crítico é a base do que chamamos de primeira forma de consciência. *Ela apresenta-se como alienação não porque se desvincula da realidade, mas pelo fato de naturalizá-la, por desvincular os elementos componentes da visão de mundo de seu contexto e de sua história* (IASI, 1999, p. 29, grifo meu).

Para pensarmos em algumas nuances da vida da classe-que-vive-do-trabalho brasileira em relação a este primeiro estágio da sua consciência, proponho um exercício simples de nossa imaginação, em relação ao cotidiano de um trabalhador em busca permanente de emprego. Para o trabalhador a necessidade de emprego é uma questão de vida e morte, haja vista a função do salário ou de alguma remuneração para produzir a sua existência, isto é, comprar alimentos, roupas, utensílios, pagar aluguel, meios de transporte, etc. Nos casos dos extratos da classe média, também necessitam garantir tempo livre, lazer e acesso ao capital cultural. Em todos os contextos, aqueles que carecem da posse dos meios de produção serão sempre impelidos a competir por emprego, seja por meio da conquista de uma carteira assinada, pela venda de serviços, seja pela remuneração em trabalhos temporários e flexíveis, ou mesmo através da aprovação em concursos públicos. Como não há vagas para todos, e os postos de trabalho são cada vez mais escassos e precarizados, todos aqueles carentes dos meios de produção já passaram ou ainda irão passar por situações de extrema competitividade pela garantia de sua subsistência. Como alerta Tonet (2016 p. 17), “a exclusão do campo de trabalho tem, nesta forma de sociabilidade, uma função bastante parecida com o ostracismo para os gregos ou a excomunhão, para os cristãos. Vale dizer, significa condenar os indivíduos à morte social, quando não à próprio morte física”. Paulo Tumolo, em um de seus artigos, expõe claramente algumas condições objetivas da classe trabalhadora no capitalismo:

Para poder viver, precisa vender sua força de trabalho e, assim, ser explorado, mas, para poder vender sua força de trabalho, ser explorado e, dessa

maneira, viver, necessita “matar” seus competidores. Isso quer dizer que o trabalhador é constrangido a estabelecer uma verdadeira guerra de vida e morte com outro trabalhador. Como se não bastasse, é uma luta de vida e morte para conseguir ser explorado (TUMOLO, 2011, p. 472).

Em contrapartida, se o trabalhador consegue vender sua força de trabalho, porque logrou eliminar seus competidores, isso não significa que tenha conquistado uma condição segura e estável como vendedor da força de trabalho. Pelo contrário. Depois de estar “empregado” e para manter-se nessa condição, o trabalhador precisa continuar lutando para não permitir que algum possível concorrente o elimine e tome sua vaga (TUMOLO, 2011, p. 472).

Desta forma, a relação de competitividade entre trabalhadores não pode ser fruto de uma disposição moral ou ideal implantada em suas mentes, é antes uma imposição objetiva ao caráter e à consciência dos indivíduos pela sua realidade mais imediata, levando multidões a uma verdadeira “guerra de vida e morte” pelos melhores meios de sobrevivência. Por isso, a educação, nesta forma social, tem um papel bastante limitado ao tentar construir seres humanos mais solidários, cooperativos, empáticos e éticos. Vale lembrar, que este cenário de competitividade extrema não se restringe às classes populares, mas também atinge à classe média trabalhadora, muito embora esta última, pela posse do capital cultural, tenha melhores chances e condições de lograr êxito no mercado de trabalho. Talvez este fato seja uma possível explicação da razão pela qual grande parcela da classe média brasileira é avessa e contrária aos programas sociais de inclusão e de transferência de renda aos setores populares, como a política de cotas, por exemplo. De alguma forma, a maior inclusão das classes populares e a facilitação de acesso ao capital cultural valorizado que a lei de cotas proporciona, representa uma ameaça à classe média precisamente porque a posse deste capital é um dos fatores que lhes garante as possibilidades de continuar na posição de dominação em relação aos pobres, parcelas precarizadas da população trabalhadora que lhes são historicamente subservientes.

Voltando ao argumento central de Iasi sobre o conceito de ideologia, se esta última é expressão das relações concretas do modo de produção e vida no interior das sociedades capitalistas, ela só pode ser

“dominante se pertencer a uma classe dominante, que por sua vez, só será dominante porque está inserida em relações sociais de produção historicamente determinadas e que as colocam no papel de dominação” (IASI, 2013 p. 69). Como consequência, argumenta o autor, a superação da ideologia dominante pressupõe a superação das relações de dominação, ou seja, pressupõe uma revolução da base real da expressão ideológica. Como no caso do exemplo que acabei apresentar, o fim da exacerbada competitividade entre os trabalhadores requer o fim das relações concretas que os impelem a competir.

Partindo destes pressupostos, Iasi (2013) afirma ser absolutamente compreensível que a consciência e as visões de mundo da classe trabalhadora, em seu senso comum, coincidam com aquelas da classe burguesa, porque ambas participam da mesma realidade constitutiva do capital. Por isso, o processo inicial da formação da consciência dos trabalhadores resulta sempre em uma acomodação e um apassivamento frente à sociedade da qual fazem parte, não à sua crítica ou à sua negação.

Ademais, neste exato estágio da consciência, imersa no senso comum, as classes subalternas não percebem que a sociedade está dividida em classes sociais contraditórias com interesses antagônicos e igualmente irreconciliáveis. Na aparência, é sempre possível que o trabalhador possa “participar” ou até mesmo “controlar” as instituições políticas e econômicas “democraticamente” ao lado da burguesia. Se existe algo de fortuito nas crises cíclicas do capitalismo e nos momentos agudos de crise política e institucional, é revelar nitidamente a impossibilidade de conciliação dos interesses entre as classes sociais, bem como a impossibilidade de se realizar reformas profundas que alterem a estrutura da ordem dominante sem grandes rupturas. Obviamente, a realidade do desenvolvimento capitalista de cada nação³³, permite um

³³ Este tema foi desenvolvido por Ivo Tonet (2016) quando questiona a possibilidade de uma revolução burguesa ser realizada no Brasil aos moldes dos países desenvolvidos, isto é, a possibilidade de se levar a cabo um projeto nacional sob a liderança das burguesias, que eleve os níveis sociais e distribua as benesses do capitalismo, incluindo a universalização de uma educação de qualidade (sem entrar nos méritos da mesma) para toda a população. O autor conclui que, no Brasil, esta revolução é uma impossibilidade dado alguns fatores. São eles: (i) a histórica e permanente dependência do Brasil às nações desenvolvidas; (ii) a existência da superexploração do trabalho para enriquecimento não apenas da burguesia nacional mas das burguesias estrangeiras; (iii) o acirramento da competição capitalista e as crises dos países desenvolvidos que não permitem mais espaço para os países pobres entrarem para

grau maior ou menor de participação democrática no interior do Estado burguês, mas nunca uma completa unificação ou identificação dos interesses de classe, que são, por natureza, antagônicos.

Iasi (2013) então prossegue questionando-se como poderia ser possível superar a condição de acomodação e passividade dos trabalhadores frente uma realidade burguesa que constitui o fundamento próprio de sua consciência? Ora, se existe uma contradição real que faz com que os interesses entre classes sejam antagônicos e irreconciliáveis, onde uma classe necessita explorar e a outra não deseja ser explorada, onde uma classe acumula riqueza enquanto a outra padece para garantir condições mínimas de sobrevivência, enquanto uma classe deseja restringir salários, enquanto a outra necessita de aumento, então essas contradições podem, dependendo do contexto histórico, expressar-se também no nível da consciência. Vejamos como isso acontece seguindo o exemplo antes elucidado. Os trabalhadores que outrora estavam sob a condição de permanente competição para conquistar e assegurar um bom emprego, agora, já em seus postos de trabalho, ao fim de um dia ou de alguns meses em suas jornadas de trabalho, sentem-se consumidos e exaustos pelas condições de extrema exploração e degradação. Estes mesmos trabalhadores, que antes se encontravam em um cenário de disputa, agora se veem como uma classe com interesses próprios e comuns. Organizam-se em torno de reivindicações políticas por melhorias de salário, redução da sua jornada de trabalho, melhores condições laborais, e assim por diante.

Neste primeiro momento de organização coletiva da classe trabalhadora, observa-se uma consciência de “classe em si”, um momento sindical centrado em reivindicações para a venda da força de trabalho. No momento sindical, os trabalhadores ainda não contestam a lógica interna de produção da sua condição de exploração. Ao contrário, assumem como válida e justa a relação social assalariada, e apenas questionam, junto ao Estado e às instituições, o grau de exploração que se estabelece na relação capitalista, exigindo melhores condições para o exercício dessa exploração.

o clube dos países ricos; (iv) as mudanças políticas e econômicas brasileiras que são sempre resultados de pactos entre as classes dominantes, delegando às classes subalternas o papel de massa de manobra; (v) a satisfação e acomodação da burguesia nacional com sua posição de privilégio, sem interesse em realizar a revolução burguesa aos moldes dos países desenvolvidos.

[...] a luta por salários, que pertence à dimensão da *classe em si*, que é um dos traços originários do movimento dos trabalhadores assalariados, intrínsecos à ação sindical (desde a instauração do regime de trabalho assalariado), constitui apenas, segundo Marx, a reação dos operários contra a ação anterior do capital (ALVES, 1999, p.34).

Assim, a “consciência em si” da classe trabalhadora seria apenas um patamar, um estagio inicial da consciência de classe, podendo, no entanto, ascender a outro degrau na luta pela sua liberdade. Voltamos ao nosso exemplo. Supomos que a classe trabalhadora organizada, por um grandioso salto em sua consciência, dá-se conta de que no modo de produção capitalista não há possibilidades, mesmo com todas as concessões feitas, de se criar condições objetivas para uma efetiva emancipação humana, isto é, condições de garantir a satisfação das necessidades humanas para o aumento gradativo e qualitativo de tempo para a fruição de uma vida em liberdade. Supomos que os indivíduos organizados percebam que a estrutura e a lógica do modo de produção centrado na propriedade privada geram, sistematicamente, injustiça, violência e expropriação da riqueza. Percebem, ademais, que esta forma de sociabilidade não é natural, mas uma produção histórica relativamente recente e determinada, que pode ser combatida, destruída e superada. Engajam-se em rebeliões para transformar as bases que sustentam todo o modo de produção, isto é, uma verdadeira tentativa de destruir a propriedade privada e criar novas formas produtivas de trabalho associado. Por trabalho associado não se entende uma forma de trabalho cooperativo no interior do capitalismo, mas “uma forma livre de trabalhadores livres”, isto é, um modo de produção caracterizado pelo controle coletivo e consciente dos trabalhadores sobre o processo de produção e distribuição da riqueza. Um modo de produção que tenha a satisfação das necessidades humanas o seu principal objetivo e não a criação de valores de troca. Neste terceiro momento, no qual a classe trabalhadora busca transformar a infraestrutura econômica perversa e brutal, sem deixar de ser integrada por trabalhadores inseridos na dinâmica da concorrência, sem deixar de ser um grupo organizado politicamente para reivindicar melhores condições para a venda da sua força de trabalho, passa a assumir uma condição distinta de “classe para si”, consciente de seu papel histórico revolucionário.

Das considerações precedentes, é possível concluir que a chamada “classe trabalhadora” deve ser compreendida sempre como uma

categoria dialética, entendida em seus movimentos contraditórios, quase sempre imersos em uma consciência alienada no senso comum e na concorrência, mas podendo, ora expressar-se como “classe em si”, ciente da sua condição de classe, porém ainda dentro dos limites da ordem do capital, ora como “classe para si”, ontologicamente revolucionária, a qual busca na militância a superação da sua própria condição de subalternidade. A classe trabalhadora, portanto, só pode ser apreendida na síntese contraditória de todos esses momentos distintos, com maior preponderância de um ou outro, dependendo das circunstâncias sociais e históricas que mobilizam a sua consciência e a sua ação política. Neste contexto, *não seria forço afirmar que a preparação adequada dos indivíduos para o mundo do trabalho-mercadoria é a função social da escola pública, em maior ou menor medida. Uma vez naturalizado o caráter mercantil da sociedade, nada mais compreensível a educação ser avaliada em função da sua eficácia em providenciar uma preparação dos indivíduos ao exercício profissional ou ao trabalho produtivo.* Isso fica claro quando observamos que a maior preocupação e a confiança que os pais delegam à escola é a adequada preparação de seus filhos para que, futuramente, possam encarar a concorrência dos vestibulares, concursos ou do mercado de trabalho e assim, serem aptos a adquirir “um bom emprego” ou condições de “serem bem sucedidos”. Uma educação geral, flexível e contestadora, também é bem vinda quando contribui para formar alunos mais preparados para enfrentarem o mercado de trabalho polivalente e flexível da atualidade.

Sendo assim, a educação que prepara de forma mais eficiente para o mercado de trabalho não deixa de ser uma “educação na perspectiva da classe trabalhadora”, porque representa as necessidades mais imediatas e fundamentais para a sobrevivência de uma classe desprovida dos meios de produção que necessita de uma adequada qualificação para vender sua força de trabalho. Houve como já foi visto, tentativas no âmbito das políticas educacionais comprometidas com a emancipação dos trabalhadores, em formular estratégias que superassem estes determinantes econômicos da educação. O EMI, talvez, seja um dos exemplos mais fecundos para analisarmos concretamente essa tentativa que, a meu ver, logrou um evidente fracasso tático. É bem verdade que estas iniciativas podem chegar a ser até piores do que aquelas expressamente conservadoras, porque sob um manto de palavras e princípios que exprimem os desejos mais profundos dos trabalhadores pelo fim das relações de exploração e apropriação de sua força de trabalho, assume as formas mais reacionárias e passivas aos desideratos do mercado.

De toda forma, se partirmos do pressuposto de que a construção da emancipação humana requer a superação do capital, da sociedade de classes e da compra e venda da força de trabalho como mercadoria, se estes são desideratos fundamentais para o fim almejado, *qualquer política educacional revolucionária, contra o capital, que imprima os interesses dos trabalhadores por sua emancipação, necessariamente, deve articular um ensino de teorias e conteúdos, passando por princípios, métodos e finalidades que busquem a maior e mais profunda conscientização da classe trabalhadora para compreender a necessidade fundamental de superação do capital*. Ora, não basta oferecer uma educação profissionalizante, teórica e prática, mesmo que “integrada” ao ensino geral, sob o manto de conceitos inclusivos, imaginando que esta educação poderá contribuir, transitoriamente, com a construção de um mundo futuro mais justo, solidário e igualitário.

É frequente se ouvir falar em “formação integral”, “desenvolvimento integral”, “educação libertadora, humanizadora, crítica”, etc. Estes conceitos, de modo geral, são abstratos, vazios e com uma forte carga idealista. O defeito fundamental desses conceitos é que eles se referem apenas à subjetividade, à interioridade humana, sem levar em conta a sua essencial articulação com a realidade objetiva. Apontam para um dever-ser sem mostrar como isso se articula com a realidade concreta. Em resumo, propõem a formação integral dos indivíduos sem perceber que ela é impossível sem a supressão radical do capital (TONET, 2016, p. 54-55).

É sempre oportuno lembrar que, diferente de outros momentos históricos, o modo de produção capitalista é o primeiro sistema que, para a sua apreensão, é necessário um profundo conhecimento científico da realidade social. As raízes da desigualdade e o absurdo de uma sociedade fundada na exploração do trabalho assalariado não são evidentes para o trabalhador como eram as relações de exploração para os escravos ou para os servos nas sociedades feudais. Isso torna o horizonte de uma revolução anticapitalista muito mais dificultoso, pois exige uma série de estratégias que não eram necessárias em processos revolucionários anteriores.

Porém, o conhecimento profundo da sociedade do capital não é uma garantia, muito menos condição suficiente para a transformação da realidade. Sabemos que a tomada de consciência dos sujeitos não tem o

poder de mudar as relações sociais de exploração, muito menos o motor da desigualdade social. *Por outro lado, o conhecimento profundo da realidade social, que passa pela apreensão de uma linguagem científica e de um pensamento abstrato da realidade concreta, aumenta as possibilidades para uma possível ação política transformadora. Em outras palavras, quanto maior e mais profundo for o conhecimento social, quanto maior e melhor for a apropriação do legado cultural, filosófico, artístico, científico e tecnológico, maiores são as chances de êxito de uma ação política revolucionária pelos agentes e movimentos sociais que eventualmente podem cumprir essa tarefa histórica.* O desconhecimento e a mistificação da realidade, por outro lado, produz um duplo efeito: assegura que a reprodução do capital possa se dar sem obstáculos, garantindo a manutenção da ordem, e por outro lado, produz a ilusão de que a sociedade possa ser reformada para satisfazer as necessidades de todos de forma pacífica, sem grandes rupturas e conflitos.

Surge, por fim, uma questão fundamental. Quais são as possibilidades reais da instituição escolar, nas condições concretas de hoje, em nosso país, realizar uma educação na perspectiva dos trabalhadores tendo em vista uma formação política subversiva, *contra o capital*, necessária à sua emancipação? Muitos teóricos, como já dito, apoiados sobretudo em Gramsci, defendem que a revolução só pode ser um desdobramento de uma massa da classe trabalhadora que tenha consciência do seu papel revolucionário, e dessa maneira, possa ser uma classe “hegemônica” e “dirigente”. Assim, para chegar a esse patamar de consciência, a escola teria um papel imprescindível em produzir uma quantidade significativa de indivíduos conscientes, oferecendo as condições para os trabalhadores assumirem sua “hegemonia”. Existe, entretanto, uma questão da qual não podemos se esquivar: será que este poderia chegar a ser um objetivo primordial da escola pública brasileira, hodiernamente?

Penso que uma resposta afirmativa não condiz com as possibilidades concretas da instituição escolar em nosso país. Algumas razões podem ser dadas para não acreditarmos nesta tarefa hercúlea da escola pública. Em primeiro lugar, sabemos que em nossa sociedade, a educação é hegemônica pela classe dominante, o que significa que os conteúdos e formas não serão voltados para a construção de uma autêntica comunidade humana, para a sua emancipação, nem para mudar radicalmente a ordem social. Segundo porque, em países de desenvolvimento periférico e subordinado como o Brasil, a educação geral de qualidade para todos não foi sequer ainda universalizada. Refletindo sobre as condições concretas da educação brasileira,

constatamos que nossos professores ganham salários baixíssimos, trabalham em condições degradantes, sendo que muitas vezes são levados a trabalhar dupla jornada para aumentar seu orçamento, em contratos parciais e temporários, com turmas de mais de 35 alunos. Os casos de depressão e outras doenças associadas ao trabalho intenso e estressante de professores também são alarmantes. Quanto à estrutura do ensino, as aulas de ciências humanas como sociologia e filosofia resumem-se a uma ou, quando muito, duas horas por semana, em uma estrutura fragmentada e burocratizada que torna bastante difícil levar a cabo uma reflexão mais aprofundada, totalizadora e crítica da realidade social. Por fim, mas não menos importante, temos os problemas de formação de professores, que dificilmente recebem uma formação crítica, contestadora e subversiva, alinhada à teoria social revolucionária, para que compreendam a dinâmica da sociedade do capital e a necessidade de sua superação. Muitos outros fatores poderiam ser mencionados aqui, mas estes bastam para elucidar a impossibilidade da escola, hoje, ser um ambiente que promova um ensino contra o capital, voltado à conscientização revolucionária da juventude da classe trabalhadora, portando direcionada à sua emancipação.

A rigor, também seria muita ingenuidade esperar, perante as condições de alienação da sociedade atual, que o Estado burguês e as classes dominantes permitam, em qualquer esfera, a elaboração de estratégias políticas que visam à construção de um pensamento ontologicamente crítico que ameace a sua própria hegemonia econômica e social. O processo educativo está clivado no sentido de atender aos interesses hegemônicos, de forma a inviabilizar (não de forma absoluta) uma compreensão revolucionária do processo histórico (TONET, 2016). Isso tudo sem contar que, mesmo a escola sendo um ambiente conservador, com todos os seus problemas estruturais, tornando difícil até mesmo o cumprimento satisfatório do ensino curricular, o congresso junto a uma parcela da sociedade civil, discutem projetos do tipo “Escola sem partido³⁴”. Basta imaginarmos o que as classes dominantes fariam se as

³⁴ “O projeto de lei Escola Sem Partido se baseia na acusação de que há uma doutrinação moral e ideológica de esquerda nas escolas brasileiras. Diante disso, os professores devem ser vigiados e controlados no exercício de sua profissão, por meio da imposição de limites à liberdade de cátedra – um dos pilares fundamentais do magistério. [...] A Escola Sem Partido é inspirada em iniciativas internacionais e declara ter três objetivos: a ‘descontaminação’ e ‘desmonopolização’ política e ideológica das escolas; o respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes; e o respeito ao direito dos pais de dar aos seus

escolas assumissem, de fato, uma postura política desmistificadora e revolucionária tendo em vista a construção de uma comunidade humana plenamente livre e emancipada!

Neste momento, o leitor deve estar se questionando se este posicionamento não nos levaria a um imobilismo, a um “beco sem saída”, cujo resultado só poderia ser deixar que as coisas sigam seu rumo, já que “não há nada que possamos fazer”. Vale dizer, um rumo bastante perigoso já que nunca houve um tempo, como hoje, em que os seres humanos possuíssem as possibilidades tecnocientíficas de destruir a sua própria espécie. De fato, não é isso que almejamos. Mesmo que uma análise profunda da realidade social evidencie as grandes dificuldades, desafios e obstáculos que a educação formal possui para colocar-se a disposição de uma transformação da realidade social, não acredito que esses pressupostos nos levem a um imobilismo indesejado. Ao contrário, penso que pode iluminar nosso caminho para o desenvolvimento de táticas mais realistas e fecundas para a educação dos adolescentes das escolas públicas brasileiras. Paraphrasing Tonet (2016, p. 39), em relação aos limites da escola na oferta de um ensino voltado à emancipação humana, penso que é melhor “fazermos pouco na direção certa do que muito na direção errada”.

A ideia central que guia a nossa crítica neste tópico é apenas que não estar ciente dos limites de uma atuação revolucionária no interior do sistema educacional organizado e controlado pelo capital pode contribuir para a construção de estratégias reformistas que intensificam modelos bastante alinhados aos interesses burgueses. O EMI é um exemplo claro deste cenário por duas razões. Em primeiro lugar porque é uma política que advém de uma leitura equivocada da realidade social, que supõe que uma educação técnica de nível médio possa levar o jovem pobre diretamente ao mercado de trabalho, como solução individual para o problema do desemprego crônico, que erroneamente é compreendido como um sintoma da falta de qualificação de mão de obra. Em segundo lugar, quando afirmam que o ensino profissional integrado ao ensino médio guarda “os gérmenes para uma educação unitária e omnilateral” para os jovens trabalhadores. *Ora, como isso pode ser possível se, ao avançar o princípio da profissionalização precoce, reduz-se o espaço da cultura geral, do ensino humanista desinteressado, para dar lugar a um ensino funcionalista e pragmático servente à lógica do trabalho produtor de valor?*

filhos uma educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (CARA, 2016, p. 45).

Ao reconhecermos os limites da escola em uma formação contra o capital, cabe lutarmos de forma radical pela excelência da função que cabe a escola pública, que é a possibilidade de oferecer uma apreensão rica e elevada do legado social, cultural e histórico da humanidade, não permitindo subterfúgios didáticos e pedagógicos que rebaixam o acesso ao conhecimento de cultura geral, sem o qual não poderá emergir qualquer leitura crítica e contestadora da realidade social. Porém, sendo a escola um ambiente conservador, comprometido, de uma maneira ou de outra, com a reprodução desta forma de sociabilidade, como pensar uma estratégia política de resistência para o ensino médio das classes populares que frequentam as escolas públicas? Qual deve ser nossa frente de luta e de combate à ideologia neoliberal ou reformista, quando se trata das políticas educacionais para o ensino médio das massas?

4.5 PELA DEFESA DE UM ENSINO MÉDIO UNITÁRIO

Tenho buscado argumentar que a escola apresenta limites claros no que se refere à oferta de um ensino emancipador, vale dizer, direcionado a formar uma consciência subversiva e ativa da juventude contra a ordem do capital. Isso, como vimos, deve-se ao fato de a escola estar condicionada por uma totalidade social que imprime seu sentido histórico, da mesma forma que os indivíduos têm sua consciência determinada pela realidade material na qual produzem a sua existência. Entretanto, também é possível delinear alguns alcances e potencialidades da educação formal dentro de uma estratégia ampla para a superação do capital, pois, como diz Tonet (2016, p. 17) “[...] na medida em que a sociabilidade gerada pela contradição entre capital e trabalho é contraditória, a possibilidade de uma oposição à hegemonia do capital também é uma possibilidade real”. Assim, tanto quanto reconhecer os limites da educação pública organizada pelo Estado burguês é preciso ter clareza sobre o seu potencial transformador, pois, uma vez identificado, tem de ser disputado como instrumento de luta para elevarmos a qualidade da educação e do ensino das crianças e dos jovens brasileiros.

Para adentrar neste debate, de início convém resgatar o papel geral e a-histórico da educação, aquele que lhe confere a *responsabilidade de humanização*, isto é, o processo ontológico do vir-a-ser humano. Como já discutido anteriormente, a educação diz respeito aos elementos culturais que precisam ser apreendidos pelos novos indivíduos,

em cada momento histórico, para que sejam inseridos no mundo propriamente humano. Dentro deste contexto, a escola assume um papel formal importante: *o de sistematizar conhecimentos e facilitar as condições para a sua assimilação pelas novas gerações*. Saviani (1983, p. 09) deixa claro que este saber “sistematizado” transmitido pelos professores através dos currículos escolares é um saber que não se trata de qualquer tipo de saber. Para ele “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. É necessário enfatizar que existem várias epistemologias³⁵ contrárias à tese de que a escola deve centrar-se na transmissão do saber sistemático, no entanto, em acordo com a premissa dos teóricos da PHC, *um dos critérios mais importantes de qualidade da educação escolar está ligado às condições que a instituição tem de socializar os conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais elevadas*. Neste sentido, a escola se coloca como uma mediadora da esfera subjetiva e objetiva da existência humana, ou como diz Duarte (2000) da esfera cotidiana e imediatista à esfera não cotidiana e pragmática do gênero humano. Ao tratar da importância da socialização do saber objetivo na educação escolar, este autor afirma que:

O trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. [...] Esse processo é indispensável ao desenvolvimento da individualidade para-si (DUARTE, 2000, p. 111).

Em sua tese de doutorado, Duarte (1992) trabalha com os conceitos hegelianos do *em-si* e *para-si* para pensar o papel da escola e do ensino. Para ele, existem dois tipos de apropriação das objetivações produzidas pelo gênero humano, a saber, as *objetivações genéricas em-si* e as *objetivações genéricas para-si*. A primeira seria o nível de apropriações relativas à vida prática cotidiana, saberes relativos aos costumes, hábitos e aos signos comuns que nos permitem viver em

³⁵ Para citar algumas abordagens pedagógicas que desvalorizam a transmissão do saber sistemático: a pedagogia do “aprender a aprender” e do “ceticismo epistemológico”, este último defendido pelo pós-modernismo (DUARTE, 2016).

sociedade. As objetivações em-si, portanto, relacionam-se com tudo que é apropriado espontaneamente e pragmaticamente no convívio social. Já as objetivações para-si, correspondem a um nível muito mais elevado de apropriação do legado cultural, pois requer a superação das relações superficiais e espontâneas da vida, para incorporar conhecimentos de ordem histórica, filosófica, científica, artística e tecnológica. Duarte (1993) sustenta que na relação dialética da apropriação das objetivações do em-si e do para-si, se constrói uma *individualidade em-si* e uma *individualidade para-si*. *Esta última seria capaz de avançar e superar as esferas não cotidianas e imediatas da vida e elaborar interesses e necessidades psicológicas superiores ligadas às esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano como a ciência, a arte, a filosofia, a política, a literatura, o esporte, a tecnologia, entre outros*. É nesta direção que entendemos a afirmação de Anjos (2014, p. 120, *grifo meu*) quando sustenta que:

A escola deve “afastar” o aluno da vida cotidiana e formar *um espaço diferenciado para o estudo do conhecimento sistematizado, possibilitando a ampliação das necessidades do indivíduo para além daquelas limitadas à esfera da vida cotidiana e daquelas pautadas apenas nas competências de alunos e professores, a fim de suprir as necessidades do capital*. Este “afastamento” não significa, de maneira alguma, fuga à realidade. Trata-se da construção das mediações entre a prática cotidiana e a teoria, de maneira que aquela não seja guiada pura e simplesmente pelo pragmatismo imediatista e esta não se transforme em pura especulação metafísica e até mesmo transcendente.

No capítulo 2 deste trabalho, vimos que sem o desenvolvimento do pensamento conceitual e abstrato, os indivíduos não poderiam dominar os processos e nexos profundos e complexos da realidade concreta. Vimos que esta capacidade é elaborada e desenvolvida especialmente na fase da adolescência, de modo que a educação escolar básica pode promover e impulsionar, ou mesmo restringir e mitigar a capacidade própria de abstração do pensamento e da linguagem, levando ou não os adolescentes a outro patamar de complexidade do pensar. Ora, como não levar em consideração todos estes aspectos na formulação de programas escolares para o público adolescente? A quem interessa e a quem não

interessa que os adolescentes pobres e vulneráveis tenham acesso a um ensino que lhes permita ampliar seus horizontes culturais, pensar de forma mais complexa e contestadora, desenvolver o intelecto e a capacidade de compreensão objetiva da realidade sócio-histórica? A quem interessa e a quem não interessa que a juventude pobre tenha acesso a uma educação humanista, profunda, de ampla visão e de elevada cultura, que lhes ofereça todos os meios necessários ao desabrochar das capacidades e das boas qualidades de cada um? Sabemos que a precariedade da escola pública brasileira faz parte de um amplo projeto de país levado a cabo pela burguesia nacional, alinhada à histórica e perene subalternidade brasileira frente aos países desenvolvidos. Lembramos aqui de Darcy Ribeiro quando disse, em expressão que se tornou bastante conhecida, que “a crise da educação brasileira não é uma crise, é um projeto”. Há décadas a escola pública enfrenta a face da precarização, da desvalorização dos professores, da escassez de recursos. As reformas promovidas pelo Estado burguês trazem, de forma explícita ou camuflada em conceitos democráticos, as intencionalidades econômicas, mercadológicas, interesseiras, superficiais e pragmáticas do ensino para os mais pobres. Por isso *cabe aos educadores militantes apresentar um projeto educacional de antítese de forma plena e integral, que preconize a massificação do objetivo do ensino médio de cultura geral e de excelente qualidade para todos os jovens brasileiros.*

A primeira questão metodológica que se coloca nesta empreitada é resgatar, na literatura progressista, elementos teóricos que nos permitam pensar *um princípio de política nacional e igualitária para o ensino médio*. Neste contexto, penso ser imprescindível a alusão às ideias sobre o ensino secundário, elaboradas por Antonio Gramsci. Destarte, convém fazer um breve parêntese a respeito da necessidade que temos de sempre pensar a escola dentro do atual contexto social, político e histórico. Assim como defendemos que a bandeira soviética da politécnica é anacrônica e inadequada para pensar o ensino da juventude das classes populares, haja vista o caldo político e econômico bastante diverso no qual aquela perspectiva educacional fora desenvolvida é importante utilizar o método dialético da história ao analisar as proposições gramscianas, tendo sempre no horizonte as novas questões que a situação histórica nos coloca.

Porém, a referência às ideias de Gramsci para pensar um direcionamento progressista para o ensino médio se faz necessária por dois motivos. Primeiro porque o problema pedagógico do ensino secundário a qual polemizou Gramsci no contexto de unificação cultural e modernização da Itália no início do século XX não é *essencialmente* distinto ao “nó político-pedagógico” que vem acompanhando o ensino

secundário brasileiro também desde o início do último século, particularmente no tocante ao persistente dualismo desta etapa da educação básica, que outorga percursos formativos distintos para os ricos e para os filhos dos trabalhadores. Esta dualidade se fortaleceu “com a política educacional da década de 2000, com a criação dos Institutos Federais e as alterações da legislação educacional de modo a tornar equivalente a formação geral do ensino médio com a educação profissional técnica de nível médio” (GOMES, 2016, p. 05). Em segundo lugar porque, tratando-se da crítica às políticas de mercantilização do ensino médio e da sua atual estrutura multiforme no país, Gramsci é, sem dúvida, uma referência imprescindível. Talvez o pensador italiano tenha sido o que melhor compreendeu que a subalternidade do ensino secundário, expressa em currículos utilitários e interesseiros dirigidos ao trabalho produtivo, é um empecilho cultural para a classe trabalhadora, tornando-se mais um dos elementos que fortalecem a atual forma social. Por isso sua crítica foi sempre condenar a velha dualidade escolar em prol de uma *escola média unitária “desinteressada”*, mesmo sabendo que esta escola, para efetivar-se em sua inteireza ou plenitude, necessitaria de uma correspondente unitariedade do sistema econômico.

Foi profética a advertência de Gramsci: “se não lançarmos as bases do processo revolucionário na vida produtiva, a revolução ficará um estéril apelo à vontade, um mito nebuloso, uma falaciosa ilusão: e o caos, a desordem, o desemprego, e a fome engulirão e esmagarão as melhores e mais vigorosas energias proletárias” (NOSELLA, 2016a, p. 29).

Gramsci, embora alguns o façam parecer, não era um pensador reformista ou idealista, mas um militante estrategista comprometido com a superação da hegemonia do capital sobre a vida humana, em todas as dimensões. Assim, acreditava que não poderíamos esperar até a revolução socialista acontecer, num futuro incerto, através de determinantes históricos calculados *a priori*, para, só assim, ver realizado um sistema unitário de ensino. A luta por uma sociedade emancipada *deve ser concomitante* à luta pela unitariedade do sistema escolar. Por isso Gramsci:

[...] firma a posição contrária ao ensino profissionalizante, precoce, interesseiro, imediatista, pragmatista e tecnicista, defendendo a

ideia de que a relação entre escola e trabalho produtivo, assim como o marxismo a entende, inscreve-se numa concepção de cultura “desinteressada”, de longo alcance, científica, humanista e moderna (NOSELLA, 2007, p. 272).

As afirmações acima poderiam soar contraditórias ao que foi constatado até este momento. Se a educação, nesta forma social, sempre está atrelada aos condicionamentos hegemônicos das classes dominantes e da reprodução do capital, o que adiantaria propor um sistema “mercadologicamente desinteressado”? A educação, enfim, continuará presa a esta sociabilidade, sendo inevitavelmente dual, fragmentada e “interessada”. Não discordamos desta assertiva, até mesmo porque uma premissa básica do materialismo histórico é a de que a realidade não muda de acordo com nossas ideias, não se transforma com propostas vindas “do céu para a terra”. No entanto, o caráter subordinado da escola pode acontecer de forma mais ou menos acentuada, contendo mais ou menos elementos de resistência, expressando os interesses do trabalho frente ao capital. Se não há possibilidade da escola efetivar, nesta forma social, em seu âmbito geral, uma política unitária de caráter emancipador, vale dizer, voltada amplamente à conscientização das massas através de uma teoria revolucionária, da necessidade de uma transformação radical da infraestrutura econômica capitalista, *a proposta de uma educação que busque a melhor e mais elevada apropriação crítica e histórica do patrimônio cultural, visando à dilatação da intelectualidade das massas, condições necessárias (porém não suficientes) para a emancipação da classe trabalhadora, depende de políticas públicas, currículos, princípios e práticas pedagógicas determinadas*. Estas, por sua vez, podem promover ou impedir que a juventude adquira as ferramentas cognitivas e a autodisciplina de estudos necessária para pensar o mundo fora das amarras do senso comum e da hegemonia cultural dominante, sem as quais há a garantia absoluta da reprodução desta sociedade injusta e brutal.

Cabe indicar, contudo, que é exatamente uma adequada apreensão dos limites de cada espaço de luta – a escola, o sindicato, o partido, os movimentos sociais, o Estado, a fábrica – que constituem *suas reais potencialidades*; ali onde começa o limite de um determinado espaço de luta, aquele ponto para além do qual ele perde efetividade, *é justamente até onde ele deve ser*

ferozmente disputado, plenamente ocupado, radicalmente utilizado para o acirramento da contradição entre o velho modo de vida 'pré-histórico' e o novo modo de vida, enfim humano-social (ANTUNES, 2016a, p. 168, grifo meu).

Por essas razões, penso não ser apenas oportuno, mas também necessário recorrermos às contribuições de Gramsci como parâmetros críticos à atual multiformidade e tradicional dualidade do ensino médio brasileiro. Contraditoriamente, sabemos que Gramsci também é utilizado para ratificar projetos de ensino médio profissionalizantes, voltado ao trabalho abstrato e produtivo. Porém, preferimos utilizar a leitura historicista dos trabalhos de Gramsci realizada por Paolo Nosella, cujo domínio da língua e da história italianas, decisivamente, contribuiu para uma leitura meticulosa de seus trabalhos, ajudando a desfazer equívocos e apropriações descontextualizadas de suas ideias. Vale ressaltar que nosso objetivo não é buscar sintetizar a concepção de Escola Unitária tal qual foi elaborada por Gramsci no contexto de todos os acontecimento culturais de seu tempo e utilizá-la, como parâmetro técnico, para implementá-la no Brasil de hoje, mas apresentar algumas de suas premissas filosóficas que embasam um programa escolar transformador, avesso às concepções reformistas dos “pequenos passos” e, sobretudo, como um farol que ilumina o caminho para uma progressiva qualificação do sistema público de ensino médio com vistas a formação do homem integral.

No contexto das ideias teórico-pedagógicas de Gramsci sintetizadas na noção de Escola Unitária, existe um ponto que deve ser privilegiado para pensarmos hodiernamente a estrutura e o direcionamento político e pedagógico do ensino médio brasileiro, qual seja, o papel da cultura geral na educação das novas gerações, e a sua defesa por uma escola única, desinteressada e de qualidade para todos. A análise de Gramsci sobre a organização da Escola Unitária encontra sua estrutura mais robusta no Caderno 12, intitulado “Apontamentos e Notas Esparsas para um Conjunto de Ensaios sobre as Histórias dos Intelectuais”. Este caderno contém três textos que versam, respectivamente, sobre a produção histórica dos intelectuais, sobre o princípio educativo, e por fim, concisamente, a proposta educacional de Gramsci em resposta à crise da escola italiana. Não creio que haja a necessidade aqui de fazer uma exegese das discussões travadas pelo autor em todos estes textos, mesmo que uma leitura cuidadosa de conjunto seja essencial para a compreensão do sentido teórico da Escola Unitária

gramsciana. Tendo em vista a necessidade de atualizarmos os discursos, a linguagem e os programas escolares em função das contradições da sociedade brasileira de nosso momento histórico, penso que a narrativa torna-se mais fecunda se nos limitarmos às proposições teóricas de Gramsci que contribuem para pensarmos a construção de uma escola gratuita, universal e de qualidade para todos, bem como para delinear caminhos mais fortuitos para enfrentar os problemas profundos do ensino médio nacional, contemplando as necessidades formativas para o desenvolvimento integral dos adolescentes brasileiros.

Desde o início do século XX no Brasil, foram propostas diversas políticas públicas que tinham como objetivo integrar a profissionalização do ensino médio, algumas das quais sob a justificativa de democratizar a educação. Esta foi também uma realidade observada por Gramsci no contexto educacional após a unificação do Estado italiano, consolidada em 1861.

A unificação ainda era recente quando, nas primeiras décadas do século XX, os socialistas mediam forças com os intelectuais liberais na luta contra a organização político econômica liberal-capitalista que se estabelecia na Itália. Deter o controle do Estado laico e liberal recém formado era a máxima expressão da ascensão da burguesia como grupo hegemônico, seja em relação à estrutura tradicional do catolicismo e de sua influência sobre o Estado, seja em relação às investidas dos proletários organizados sob a bandeira do socialismo (GOMES, 2013, p. 156).

Como estrategista político comprometido com a superação da sociedade capitalista, Gramsci identificou a importância da formação cultural da classe trabalhadora como condição necessária, porém não suficiente, para uma possível revolução social. Para além da formação política de classe, que não seria responsabilidade direta da escola, a formação cultural, entendida como o acesso que a escola poderia oferecer aos saberes científicos e filosóficos produzidos, acumulados e sistematizados pela humanidade, permitiria aos trabalhadores desenvolver seu intelecto no sentido de possibilitar uma leitura crítica, sólida e contestadora do mundo e da realidade social. Porém, como observou Gramsci, a necessidade de produção material da própria existência gerava a impossibilidade dos filhos dos trabalhadores se dedicarem ao estudo da cultura geral de maneira desinteressada. Ao

contrário, privilegiavam o estudo profissionalizante tendo em vista a inserção no universo produtivo para a satisfação de suas demandas materiais mais imediatas (GOMES, 2013).

No texto “Homens ou Máquinas?” de 1916, Gramsci contesta a disparidade entre os jovens ricos e pobres no acesso ao legado cultural e, ao defender uma escola igualitária para todos, denunciou que “a escola italiana das duas primeiras décadas do século XX, mesmo sendo financiada pelo Estado, com recursos do tesouro nacional, continuava sendo de caráter burguês e não era acessível ao proletariado” (GOMES, 2013, p. 159). Nas palavras de Gramsci:

Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres pare poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a colectividade. *A escola profissional não deve tornar-se numa incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme* (GRAMSCI, 2004, p. 75, grifo meu).

Portanto, a ideia de uma educação de cultura geral “desinteressada” corresponde à oferta de uma formação universal que oportunize a assimilação dos produtos culturais em seu mais alto nível de desenvolvimento, rica de noções concretas, de forma que o educando compreenda seu passado, sua história e obtenha uma visão crítica e coerente da sociedade em que está inserido. Para Gramsci, esta capacidade de reflexão dos sujeitos sobre a sua própria história está diretamente relacionada à qualidade da formação escolar que, através da democratização de acesso à alta cultura, poderia fomentar a maturidade intelectual das massas, promovendo o desenvolvimento da consciência política, da autonomia, da capacidade de perceber o discurso hegemônico e de criticá-lo, bem como de compreender “seu valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e deveres” (GRAMSCI, 2004, p. 58). Ao lado do acesso e apropriação do legado cultural, os jovens das classes subalternas haveriam de receber também uma formação que preconizasse a organização e a autodisciplina dos estudos, elementos igualmente necessários à formação da personalidade e da sua intelectualidade. Para tanto, todos os jovens deveriam *ter iguais condições para estudar e se desenvolver*, sem imposições diversas que

pudessem desvirtuar a sua atenção ou desperdiçar a sua energia em atividades voltadas exclusivamente ao suprimento das necessidades materiais. A este respeito, Gramsci escreve no Caderno 12:

A escola unitária ou de formação 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 e as crianças a uma certa colaboração produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares [...]. (GRAMSCI, 2007, p. 1534 *apud* GOMES, 2013, p. 166-167).

Gomes (2013) ressalta que esta passagem do Caderno 12 pode gerar equívocos interpretativos por ocasião de uma leitura aligeirada dos escritos gramscianos. Diz este autor que o fato de Gramsci afirmar que “a fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens e as crianças a uma certa colaboração produtiva imediata” faz parte de *uma constatação* feita pelo autor em relação à influência do contexto político e econômico adverso na organização escolar italiana, e portanto, *não é uma concessão* de Gramsci à possibilidade da Escola Unitária incluir programas educacionais profissionalizantes para os mais pobres. Em direção oposta, ele defendeu que, para assegurar as condições igualitárias de permanência dos estudantes nas escolas e promover as condições adequadas para os seus estudos, o Estado haveria de assumir as despesas suplementares das famílias dos adolescentes em condições de vulnerabilidade econômica, para que estes possam se dedicar exclusivamente aos estudos elementares.

Gramsci, portanto, não faz concessões diante da necessidade humana de produção material da existência. Para ele, estabelecer uma idade obrigatória para a entrada ou presença da criança ou do jovem na escola em função de sua inserção profissional era uma ação do governo fascista que,

embora aparente ser uma ação democrática no campo da educação, acaba legitimando as diferenças sociais e a prática de expropriação do trabalho de jovens e crianças, agravados pela oferta de uma educação deficitária voltada a inserção dos subalternos no mercado de trabalho (GOMES, 2013, p. 167)

Ainda no Caderno 12, Gramsci sustenta que a Escola Unitária tem de ser guiada pelos valores do humanismo em relação direta ao legado do *humanismo renascentista*, cujo objetivo maior era a busca de cada um pelo desenvolvimento de sua *humanitas*, isto é, “da possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter” (GRAMSCI, 2004, p. 75).

[...] Diferentemente de sua antecessora, a escola renascentista não atribuía um valor apenas instrumental ao conhecimento; ela o estimava por seu potencial formativo. Não lhe interessava a preparação de especialistas, mas a formação de homens que, para além das diferenças ligadas à profissão, origem social ou crença religiosa, partilhassem uma cultura comum e a responsabilidade pelos rumos históricos de sua *res publica*. É nesse sentido que o contato com a poesia, a filosofia, as artes e a história deveria ter um caráter liberal: seu papel era o de possibilitar, por meio do diálogo com esse legado clássico, que cada um viesse a cultivar seu espírito e a desenvolver sua personalidade liberado das contingências de sua ascendência familiar e de expectativas predeterminadas quanto ao seu papel social (CARVALHO, 2017, p. 1030-1032).

Um ensino médio humanista de cultura geral nestes termos, portanto, deve satisfazer e desenvolver as necessidades superiores dos sujeitos, a partir de um tempo e de um espaço educativo onde a questão de construção do sentido da vida possa ser sempre colocada, não dada *a priori*. Nas palavras de Gramsci (2004, p. 75, *grifo meu*): [...] “*Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica*”.

Lembramos que a Escola Unitária corresponde aos níveis elementares da educação, o que corresponde ao nosso ensino básico, fundamental e de nível médio. Em síntese, a Escola Unitária se apresenta como um programa de educação elementar que se contrapõe vigorosamente à concepção burguesa, fragmentada e dualista, que serve à hegemonia da classe dominante. Para Gramsci, os jovens de todas as classes que frequentam as escolas públicas, até completar seus dezessete ou dezoito anos, deveriam ter acesso a um ensino de qualidade que lhes garanta uma apropriação rica e profunda do legado cultural, científico, artístico e filosófico, com todas as condições asseguradas para o seu pleno desenvolvimento físico e intelectual. Sabemos que o projeto voltado à unitariedade da escola não é passível de ser plenamente concretizado em uma sociedade capitalista, uma vez que a dualidade e o rebaixamento da qualidade educacional das classes subalternas são fundamentais para a promoção e manutenção do domínio de uma classe sobre a outra. *No entanto, mesmo que algumas reformas profundas sejam até inviabilizadas pelo poder dominante na atual ordem social, cabe ao militante ter clareza sobre sua frente de luta, não ceder aos desígnios do poder hegemônico, criticar as propostas reacionárias ou que visem à acomodação política e o apassivamento da juventude da classe trabalhadora, propor políticas, práticas e currículos voltados à ampliação do espaço da liberdade e da formação integral dos adolescentes.*

Compete, porém, aos educadores lutar para abrir caminhos (escolas) mais apropriados e eficientes, a fim de que todos alcancem a liberdade que o atual momento de evolução da história possibilita. Em outras palavras, o educador não pode jamais perder de vista o horizonte de liberdade plena, concreta e imanente como objetivo fundamental da educação (NOSELLA, 2007, p. 150).

Nosella em “Escola de Gramsci” (2016a) é enfático ao afirmar que a concepção do *trabalho enquanto momento educativo na teoria gramsciana deve ser entendido na sua relação com a possibilidade de emancipação humana*. Porém, como visto no capítulo 1 desta tese, as interpretações tradicionais da categoria de trabalho no campo marxista da educação muitas vezes careceram de dialética e historicidade, resultando em conclusões polissêmicas, ambíguas e por isso, problemáticas para embasar projetos e políticas educacionais para a emancipação humana.

Em nossa análise crítica já pontuamos, e aqui se reitera, *a tese de que a defesa do trabalho concreto enquanto princípio educativo no contexto educacional brasileiro não pôde sustentar uma crítica adequada ao capitalismo e por isso, não tem condições de nos apontar táticas educacionais combativas frente à subsunção da vida humana à produção de valores de troca*. Desta forma, julgo necessário transcender o debate sobre o trabalho como princípio educativo, e focar naquilo que há de mais vivo e fecundo e universal na obra gramsciana para se pensar um programa progressista para o ensino médio da classe trabalhadora: *a relação dialética entre necessidade e liberdade*. Pois, como salienta Nosella (2016a, p. 192, *grifo meu*) o objetivo último da Escola de Gramsci é “transformar em liberdade o que hoje é necessidade. Trata-se, portanto, de uma *escola da liberdade*, isto é, de *uma escola onde se ensina a ser livre*”. Em acordo com esta premissa, o conceito de liberdade, historicamente compreendida, se coloca como um princípio educativo mais vigoroso para elaboração de programas educativos que tenham no horizonte a emancipação humana, e deve nos conduzir a uma forma de ensino médio profundamente diferente daquele voltado ao trabalho produtivo. Mas em que consistiria tal liberdade? Qual a definição de liberdade em seu patamar mais elevado? Este esclarecimento é fundamental para vincular as táticas no campo das políticas públicas para a educação a um tipo novo de sociedade que desejamos construir.

Os conceitos de necessidade e liberdade são amplamente discutidos ao longo da história da filosofia ocidental, porém, as formulações podem ser agrupadas em duas tendências gerais, quais sejam: aquelas que abordam a necessidade e a liberdade como oposição e dicotomia, sendo uma a antítese da outra, e outras que buscam analisá-las dialeticamente. Gramsci, apoiado em Marx, é um pensador desta última tendência e recusa, portanto, a fórmula pela qual o “reino da liberdade começa onde cessa o reino da necessidade”, ou dito de outra forma, a liberdade começa quando finda a necessidade humana de trabalhar. Para ele, ao contrário, necessidade e liberdade devem ser concebidas sempre em interdependência, ou seja, um dos reinos tem de estar desenvolvido a ponto de permitir a existência do outro. Para compreender esta relação, lembramos que a necessidade tem duas faces: a necessidade inalienável de o homem realizar o intercâmbio com a natureza para produzir a sua própria existência (necessidade eterna do trabalho concreto), e as necessidades historicamente construídas a partir das relações produtivas pelas quais os homens asseguram as condições materiais e espirituais de reprodução de suas vidas (necessidade histórica).

Levando em conta particularmente o aspecto histórico do trabalho no século XX, Gramsci analisou, no Caderno 22, denominado “Americanismo e Fordismo”, como a racionalidade e o planejamento produtivo expresso nos movimentos fordistas e tayloristas, conseguiu promover um tipo determinado e histórico de liberdade. A este respeito, afirma Gramsci (2001, p. 272):

Quando o processo de adaptação [psicofísica do trabalhador ao trabalho mecanizado] se completou, verifica-se que na realidade o cérebro do operário, em vez de mumificar-se alcançou um estado de completa liberdade. Mecanizou-se completamente apenas o gesto físico, a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmo intenso, “aninhou-se” nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre e desimpedido para outras ocupações. [...] o operário [para os industriais], ‘infelizmente’ continua homem, e até mesmo que, durante o trabalho, pensa mais ou, pelo menos tem muito mais possibilidade de pensar, pelo menos quando superou a crise de adaptação e não foi eliminado [...].

Como podemos observar, Gramsci adverte que o trabalho racionalizado teve um enorme potencial em trazer novas possibilidades de vida para o trabalhador. Com efeito, a imensa produção de bens materiais que a racionalização produtiva legou à humanidade possibilitou ao homem desenvolver novos hábitos e formas de vida muito mais complexas e sofisticadas, contribuindo para a formação de um ser cada vez mais humanizado. Em suma, o modelo produtivo programático norte-americano poupou um extraordinário tempo e energia de trabalho, oferecendo ao homem a possibilidade de exercer novas atividades e ocupações, bem como a possibilidade de superação de formas localmente limitadas de vida humana. Por conseguinte, a liberdade do tempo livre não estaria “apartada” desta sociabilidade e incorre em erro pensar que ela somente pode encontrar-se para além da realidade burguesa. Como diz Antunes (2016a, p. 66, *grifo meu*) a “riqueza social expressa no corpo de excedente de produtos é necessária não apenas para garantir a plena sobrevivência da totalidade dos seres humanos, *mas também de modo a lhes possibilitar, mais do que a mera “sobrevivência”, uma vida cada vez mais livre e humana*”.

Porém, ao abordar os aspectos de subordinação da vida humana à racionalidade produtiva fordista, Gramsci também foi sensível ao fato de que toda aquela reestruturação produtiva demandava uma transformação brutal do modo de ser e de viver dos trabalhadores. Diz Gramsci (2001, p. 262) a este respeito:

A história do industrialismo foi sempre [...] uma luta contínua contra o elemento “animalidade” do homem, um processo ininterrupto, frequentemente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animalescos e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo.

Segundo o autor, o objetivo da indústria norte-americana era “desenvolver, em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador” (GRAMSCI, 2001, p. 266). Gramsci ainda ressaltou que obviamente este processo de coerção sobre os instintos e hábitos dos trabalhadores não se daria sem resistências. Devido às exigências comportamentais que se requeriam para desenvolver o novo tipo de trabalhador adaptado à indústria “fordizada” e mecanizada, a burguesia teve de recorrer às mais variadas formas de persuasão para que os subalternos se adaptassem, sem restrições e com seu consentimento, ao novo modelo de civilização que se apresentava. Entre as estratégias, destaca-se o pagamento de altos salários, o aumento do poder de consumo das massas, a distribuição de benesses, de seguridade social para os trabalhadores, etc.

O resgate das ideias de Gramsci sobre o fordismo é relevante na medida em que nos mostra como naquele novo contexto produtivo, a liberdade, embora ganhasse novo alcance com as possibilidades de vida humana cada vez mais rica e complexa, encontrava-se presa à sua forma burguesa, portanto, “dissociada”, pelas relações de dominação e violência entre as classes, das necessidades humanas. O uso das aspas ao me referir sobre esta dissociação é necessário, porque, como diz Nosella (2016a, p. 190), é preciso pontuar que a “a liberdade não é um valor que se atua após a necessidade burguesa, ela já está presente, lutando para se compenetrar

unitariamente à necessidade”. Mas em que consistiria tal unitariedade? Como a liberdade humana pode aliar-se à necessidade? Ou melhor, como o reino da necessidade, o trabalho, pode gerar cada vez mais liberdade? Para responder esta questão precisamos partir da constatação de que na sociedade do capital, o trabalho concreto, cuja função é a produção de valores de uso para a satisfação das necessidades humanas, transforma-se em veículo de valor sujeito à ordem de reprodução do capital. Como salienta Iasi (2016, p. 16):

Na medida em que o trabalho morto (capital) subjuga e põe a seu serviço o trabalho vivo (o trabalhador) o que está em jogo já não é o desenvolvimento pleno dos indivíduos, mas a reprodução ampliada do capital. O indivíduo só interessa enquanto força de trabalho e todas as atividades volta das para o indivíduo não visarão, na verdade, o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral, mas adequá-lo, da melhor forma possível, à produção de mercadorias.

Assim, o reino da necessidade (trabalho concreto) distancia-se, sistematicamente, das condições que podem possibilitar maior liberdade humana, isto é, por um lado ser uma atividade em que os meios e fins são regulados pelo próprio trabalhador, e por outro, ser uma atividade capaz de promover maior disponibilidade de tempo livre a ser desfrutado e usufruído de acordo com os interesses de cada um. Em outras palavras, a condição do reino da necessidade promover a dilatação do reino da liberdade só pode acontecer quando o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho visar a satisfação das carências humanas com cada vez menos esforço, ampliando conseqüentemente, o tempo do “não-trabalho”, o tempo a ser dedicado à fruição da vida, à realização de atividades humanas cada vez mais plenas de sentido. Situação que não poderá ocorrer na ordem social do capital, porque quando o trabalhador vende sua força de trabalho, esta passa a ser organizada *exclusivamente* em função da produção de mercadorias e da reprodução do capital. E assim:

O contato tátil com a mercadoria – seu valor de uso – é perdido e a relação sensorial com a natureza é obstruída pela dominação do valor de troca. O valor social e o significado do trabalho ficam obscurecidos na forma representacional do

dinheiro. A capacidade de tomar decisões coletivas de maneira democrática é perdida na batalha perpétua entre as racionalidades conflitantes dos interesses privados isolados e dos poderes do Estado. A riqueza social desaparece no bolso de pessoas privadas (produzindo um mundo de riqueza privada e miséria pública). Os produtores diretos de valor são alienados do valor que produzem. [...] *A liberdade se torna dominação, a escravidão é liberdade* (HARVEY, 248, p. 2016, grifo meu).

Por isso, é sempre imperioso destacar que, para que a liberdade seja forjada a partir do trabalho, para que a liberdade supere sua forma burguesa, para que, enfim, a necessidade e a liberdade encontrem sua unicidade, *as forças produtivas precisam ser apropriadas coletivamente de forma que se produza e se distribua a riqueza para a satisfação das necessidades de todos*. Esta forma específica de trabalho – o trabalho associado permite superar as formas estranhadas de relação entre os homens, ao mesmo tempo em que possibilita todos terem acesso à riqueza coletivamente produzida para a satisfação de suas necessidades “do estômago à fantasia”. Uma vez que a produção e a circulação de valores de uso sejam organizadas de forma livre por trabalhadores livres, serão dadas as condições concretas para aliar o trabalho, o desenvolvimento produtivo, científico e tecnológico, a um maior desenvolvimento humano. Em suma, a liberdade se expressará tanto na dimensão humana do trabalho coletivo, quanto na economia de tempo para a autorrealização de todos os sujeitos. Eis o sentido da conhecida frase presente no “Manifesto Comunista”, em que Marx e Engels dizem: “O livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos”. Marx foi inequívoco ao tratar desta condição na seguinte passagem:

Com seu desenvolvimento [da sociedade], amplia-se esse reino da necessidade natural, pois se ampliam as necessidades; mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas que as satisfazem. *Nesse reino, a liberdade só pode consistir em que o homem social, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a Natureza, trazendo-o para seu controle comunitário, em vez de serem dominados por ele como se fora por uma força cega; que o façam com o mínimo emprego de forças e sob as condições*

mais dignas e adequadas à sua natureza humana. Mas este sempre continua a ser um reino da necessidade. Além dele é que começa o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, mas que só pode florescer sobre aquele reino da necessidade como sua base. A redução da jornada de trabalho é a condição fundamental (MARX, 1986, p. 273, *grifo meu*).

Nota-se, na última frase da afirmação de Marx, a importância da redução da jornada de trabalho para ampliar o reino da liberdade. De fato, *o aumento do tempo livre é a justa medida da emancipação humana*, pois é ele que possibilita o desabrochamento das potencialidades dos indivíduos a serviço da sua autoconstrução, da sua autodeterminação. O tempo livre é, portanto, o verdadeiro campo do desenvolvimento humano.

Dito isso, a pergunta que se coloca é a seguinte: como a dialética entre necessidade e liberdade pode contribuir para a formulação de projetos educacionais de resistência frente aos condicionantes capitalistas para a educação da juventude da classe trabalhadora? Em primeiro lugar, devemos ter em mente que a construção de uma forma de sociabilidade que seja mais justa, igualitária, mais humana e plenamente livre, não pode partir de ideias, especulações ou fantasias, *mas do processo histórico concreto em que os homens estão inseridos*. Ou seja, não é possível aguardar uma vida “plenamente livre” e cheia de sentido para que, finalmente, em um futuro tanto abstrato quanto imprevisível, possa erigir um processo formativo unitário, humanizador ou omnilateral. Como salienta Nosella (2016, p. 63, *grifo meu*) “[...] não há, a não ser ideológica e metafisicamente, um momento histórico de pura liberdade ou de autonomia absoluta. *Existe concretamente, a luta cotidiana do ser humano para ampliar o espaço da liberdade e da autonomia*”. Sendo assim, não podemos abrir concessões para projetos educacionais que respondam diretamente aos interesses hegemônicos, sob o argumento de que “a liberdade só será conquistada quando superada a sociabilidade do capital”. Como diz Nosella (2016, p. 129), o que existe de fato é “a própria contraposição (luta) obstinada entre os interesses do reino da necessidade (mercado e natureza) e os reinos da liberdade” e, portanto, “*a revolução que promove a passagem da necessidade para a liberdade é um processo constante, frutos das lutas de cada dia*” (NOSELLA, 2016a, p. 49, *grifo meu*). Assim, o que a concepção historicista de Gramsci nos ensina é que *a educação dos adolescentes nas sociedades capitalistas de hoje deve*

levar em conta todas as características que contemplem a formação integral e omnilateral dos sujeitos, imbuída em uma perspectiva que carregue em sua essência a possibilidade de superação da sociabilidade regida pelo capital, ou seja, um projeto educativo crítico aos condicionantes e entraves culturais e pedagógicos que cerceiam a realização da plena liberdade humana.

Como vimos, há décadas teóricos marxistas partem do axioma da necessidade de articulação entre trabalho produtivo e educação, especialmente quando tratam da orientação pedagógica e curricular do ensino médio. Por tudo que argumentamos nesta tese, apostamos que é preciso dar um passo adiante e reconhecer que a consideração do trabalho enquanto princípio educativo/pedagógico tem servido a projetos bem adequados à reprodução do capital, como é o caso de projetos que profissionalizam o ensino médio. Desta forma, penso que *o princípio da liberdade* pode ser uma frente mais combativa para a construção de programas educacionais de resistência. Entende-se por liberdade, o mais alto grau de liberdade possível, como expressa Tonet (2016, p. 22, *grifo meu*) na seguinte passagem:

[...] liberdade plena não significa liberdade absoluta, nem uma sociedade inteiramente harmônica, paradisíaca, sem nenhum problema. Significa, apenas, – e isto é de extrema importância – que não haverá forças estranhas que determinem o processo social. *Que o destino dos homens estará efetivamente em suas mãos.* Liberdade plena também não significará a liberdade irrestrita do indivíduo. Esta é a forma da liberdade que emerge da regência do capital e que resulta, necessariamente, na desigualdade social e na oposição dos homens entre si. *A liberdade numa sociabilidade plenamente emancipada implica – por força da natureza ontológica desta formação social e não por exigências éticas ou políticas – uma articulação entre indivíduo e gênero, de modo que o desenvolvimento de uma rica e multifacetada individualidade será uma expressão e uma exigência do mesmo desenvolvimento genérico e vice-versa.*

A substituição do trabalho produtivo para o princípio da liberdade deve causar uma inversão completa na forma como olhamos à malha curricular, os conteúdos, as práticas pedagógicas e o

aproveitamento do tempo escolar dos adolescentes nas escolas públicas. Vale frisar que conceber a liberdade como um princípio educativo não significa se render a uma posição liberal ou idealista. Por tudo que foi dito até aqui, uma reflexão sobre a liberdade é sempre uma reflexão sobre o trabalho e vice-versa, sem separação da atividade material e espiritual do homem. Além disso, vale frisar que é falso que a tradição cultural socialista se contrapõe à ideia liberal de que a liberdade seja um valor supremo da vida humana. A diferença, é que os socialistas reivindicam que a liberdade deva ser realizada de forma plena por todos os sujeitos, situação que exige um tratamento igualitário em relação ao acesso e usufruto da riqueza, que só é possível com a superação de uma sociabilidade fundada sob a propriedade privadas dos meios de produção.

Marx foi um herdeiro da grande tradição liberal. Teve uma ascendência iluminista e uma formação laica, e nunca pensou em desmenti-las. Mas, mesmo criticando os resultados liberais e as evidentes contradições do liberalismo real, esteve sempre à procura de uma liberdade maior, à qual associou justiça e igualdade (MANACORDA, 2012, p. 16).

Discutir detalhadamente como o princípio da liberdade poderia transformar o direcionamento pedagógico do ensino médio é um tema que extrapola os objetivos deste trabalho, no entanto, vale aqui algumas considerações preliminares. Um modelo de ensino médio voltado à prática da liberdade tem de levar em conta as especificidades biológicas e psíquicas de seu público-alvo: *os adolescentes*. Dar importância às necessidades formativas e existências de indivíduos que começam a ensaiar seus potenciais criativos, intelectuais, artísticos e científicos. Compreender que os adolescentes são sujeitos sedentos por um espaço de autonomia, de autoconstrução, de autodeterminação, de formação de gostos e interesses que podem acompanhar-lhes a vida toda e que modelam a sua personalidade.

Desta maneira, o primeiro elemento a ser considerado em um projeto educacional de nível médio para a liberdade é *o embate à alienação das atividades humanas*, em que pese o combate a currículos que imprimam atividades diretamente alinhadas ao trabalho produtivo de capital, entendido como atividades pedagógicas profissionalizantes que miram diretamente os meios de sobrevivência em idade precoce e inadequada. Em contrapartida, valorizam-se atividades cuja finalidade é

a maximização do desenvolvimento dos sujeitos como membros do gênero humano, visando, por um lado uma rica apreensão do legado cultural e científico clássico, e por outro, um progressivo incremento das possibilidades de ação livre. Desta forma, o ensino médio para a liberdade se coloca como momento educativo onde se busca ajudar os adolescentes:

[...] a descobrir, aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade profunda [...], que deve fornecer uma educação onilateral. Mas cuidado: formação onilateral ou integral não significa saber fazer um pouco de tudo ou conhecer os fundamentos científicos de todos os ramos da tecnologia, mas, sim, *saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea. Está assim lançada uma proposta original da formação onilateral: aprender a produzir e usufruir* (NOSELLA, 2016, p. 64, grifo meu).

Um autor que pensou sobre o currículo para o ensino médio à luz da teoria gramsciana da integração do reino da necessidade com o reino da liberdade foi Mario Aliguiero Manacorda. Em seus escritos o autor defende uma proposta de ensino médio em tempo integral formado por *um núcleo de ensinamentos obrigatórios e rigorosos*, fundamentais para dar concretude histórica ao ensino do homem moderno, e por um conjunto de *atividades livremente escolhidas*, naquilo que é de interesse de cada um. Já que a história social tem produzido o incremento das possibilidades de ação livre e, ao mesmo tempo, obstáculos a sua realização, caberia à educação escolar elementar acentuar, em seus conteúdos e formas, os elementos que podem garantir a construção de uma vida humana cada vez mais livre e plena de sentido. Por isso, a escola de nível médio tem de oferecer um espaço para que os adolescentes possam vivenciar um tempo de formação compulsória (reino da necessidade), e outras de formação livre (reino da liberdade).

A maioria das reformas curriculares pretende integrar os saberes obrigatórios com optativos, ampliando o turno do horário escolar obrigatório. Entretanto, a ideia mais importante da fórmula pedagógica marxiana, assim como compreendida por Gramsci e Manacorda, é integrar o reino da necessidade com a liberdade, reduzindo,

progressivamente, o espaço da obrigatoriedade escolar (turno), em função da formação em liberdade (contraturno) (NOSELLA, 2016, p. 65).

No entanto, é preciso sublinhar, mais uma vez, a importância de um núcleo de rica formação compulsória no ensino médio, uma vez que, somente através do desenvolvimento de ferramentas intelectuais, de um aprofundamento da apreensão do legado cultural, do saber historicamente produzido, e de uma autodisciplina de estudos, é que os jovens poderão ampliar as possibilidades concretas para a sua autoconstrução e para o desenvolvimento de uma *individualidade-para-si*. Assim, coloca-se em perspectiva um ensino que promova a apropriação mais ampla, profunda e rica do conhecimento, para que todos os indivíduos tenham acesso ao patrimônio cultural da humanidade em sua forma mais elevada. Neste sentido afirma Duarte (2016, p. 85):

Se a defesa da liberdade como um dos valores fundamentais da educação não for acompanhada da preocupação com a efetividade do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ela pode acabar resultando, inadvertidamente, na difusão de uma concepção superficial de liberdade, reduzida ao plano imediato das relações interindividuais estabelecidas na escola.

Tendo isto sempre em mente e, enfatizando as peculiaridades do estágio de desenvolvimento dos adolescentes, apostamos que diferentemente do ensino básico fundamental, em sua totalidade, compulsório, o ensino médio deve abrir gradualmente um espaço para a formação eletiva nas mais variadas áreas do conhecimento e da cultura, ampliando o leque de formas possíveis de relação entre o indivíduo e a sua prática social. Basta imaginar as inúmeras possibilidades de construção de currículos eletivos de nível médio para o aprofundamento de habilidades artísticas, nas suas mais variadas formas de expressão, como a música, dança, teatro, pintura, desenho, canto, performances, escultura, arquitetura, artesanato, cinema, poesia, literatura, entre outras, que a escola poderia oferecer para o desenvolvimento de uma rica personalidade humana, concomitante ao ensino curricular médio obrigatório. É sempre imperioso destacar que, além do ensino das ciências e das humanidades serem fundamentais para o desenvolvimento

intelectual, de abstração, de formação de conceitos, importantes para o adolescente, as artes:

[...] educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual (DUARTE, 2016, p. 92).

Por isso, sublinhamos nesta tese, a negação de qualquer projeto de ensino médio que sobreponha o ensino compulsório a outro, que não visa o incremento das possibilidades de ação livre, mas cujas finalidades são voltadas ao adestramento técnico especializado para um nicho específico do mercado de trabalho. Digo isso não apenas pelo apassivamento e acomodação ao sistema do capital que o ensino médio profissionalizante estimula, mas também, pela extensão de currículos exaustivos e inflados que este sistema promove, muitas vezes alheios aos interesses do educando. É uma educação em tempo integral, mas com currículos heterônomos, voltados ao reino da necessidade, ao trabalho produtivo, carente de espaços de liberdade, de autonomia e de criatividade, tão fundamentais aos jovens em idade de transição. Desta forma, não é sem surpresa que nós, professores do EMI, observamos cotidianamente nossos alunos exauridos, desanimados, cansados, não vendo a hora de chegar os finais de semana ou as férias para poderem realizar alguma atividade aprazível em sintonia com seus interesses. Isso não pode ser visto como um sintoma “da idade” ou particular de alguns indivíduos “preguiçosos”, como muitos afirmam. Ao contrário, é o resultado sintomático de um modelo de ensino médio equivocado e inadequado que precisa ser urgentemente revisto.

Para encerrar, cabe ainda um questionamento a respeito da defesa do conceito de “unitariedade” como bandeira para uma reforma profunda do ensino médio, haja vista o contexto histórico, político e social distinto no qual o programa da Escola Unitária de Gramsci fora desenvolvido. Creio que a objeção em assumir bandeiras anacrônicas ou fora de nosso contexto social é válida e, a rigor, como diz Nosella (2007, p. 147) “Os programas escolares inspirados nos valores da liberdade, da justiça e da igualdade precisam ser atualizados constantemente, e nem sempre um

nome-bandeira nos ajuda nessa empreitada”. Ao mesmo tempo, também penso que, dada a atual conjuntura degradante das escolas de ensino médio e o descalabro que se encontra o ensino da juventude pobre brasileira, é preciso ter um direcionamento político claro para que possamos unir forças em torno de táticas que, efetivamente se apresentem como uma antítese aos desígnios mercantis e de precarização da escola pública. Neste sentido, o termo unitário, embora em referência a um programa escolar que respondeu aos problemas da sociedade italiana do início do século XX, ainda tem o potencial de nos indicar elementos imprescindíveis para uma formação de elevada qualidade para todos os adolescentes, como por exemplo, *a prioridade da difusão da cultura geral humanista, desinteressada de fins práticos imediatos, direcionada ao desenvolvimento das habilidades físicas e intelectuais, da criatividade, da autonomia, da consciência crítica, política, social e histórica de toda a juventude.*

A ideia principal defendida aqui é que um Ensino Médio Unitário, ou omnilateral, ou integral, ou qualquer outra nome-bandeira que se deseja criar, tem de carregar o sentido político de uma educação que busque *o pleno desenvolvimento de todos os aspectos do ser, sem privilegiar qualquer uma de suas dimensões, sempre em direção à luta pela liberdade plena que o atual momento histórico possibilita.* Uma proposta educacional intransigente a brechas ou fissuras didáticas que enfraqueçam os objetivos de equidade do sistema nacional de ensino básico no país. O Ensino Médio Unitário rechaça, neste sentido, toda e qualquer proposta que reduza o espaço da cultural geral, do conhecimento científico e tecnológico “desinteressado”, em nome da “necessidade” de uma precoce profissionalização. Rechaça o ajuste do ensino aos desígnios do mercado de trabalho, vislumbrando sempre, a concretização de um ensino de elevada qualidade, e que possa contribuir com a construção de um pensamento ontologicamente crítico, contestador, comprometido com o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos jovens brasileiros.

4.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS

Neste último tópico buscamos discutir alguns direcionamentos pedagógicos que caminham no sentido da emancipação humana. Vale frisar, mais uma vez, que a educação formal, de forma geral, sempre estará refém aos interesses da classe dominante e da necessidade de

reprodução da atual ordem social, o que imprime nela os limites para a realização de uma educação emancipadora como um todo sistematizado e amplamente praticável. Porém, além de ser essencial a incansável disputa contra o capital no terreno das políticas educacionais, dos currículos, princípios e finalidades do ensino, é possível travarmos uma luta cotidiana, no chão das escolas, através da promoção de práticas pedagógicas emancipadoras. Obviamente, não é sem dificuldades que os professores orientarão suas práticas nesta direção. De início, uma educação crítica e subversiva em face à infraestrutura capitalista não gera resultados de excelência ou de sucesso aparente para os educandos. É justamente por isso que uma educação desmistificadora do real pode encontrar resistências em meio aos próprios alunos. Neste sentido, é provável que os professores dispostos a realizar uma prática pedagógica “desobediente” ou “mal comportada”, para usar aqui expressões de Walter Bazzo (2016), sentirão corriqueiramente que estão a remar contra a maré. Ora, se a sociedade burguesa exige a formação para o trabalho abstrato, compreendido como mão-de-obra qualificada para o mercado, realizar uma educação não mirando, exatamente, o fim colimado, torna-se contraprodutivo. Isso se torna ainda mais agudo quando se educa para a construção de novas visões de mundo, ideias, valores e objetivos que se contrapõem a hegemonia do capital.

Dito isso, cabe questionarmos como podemos orientar a prática pedagógica para que ela assuma um caráter eminentemente emancipador no atual contexto social? Sabemos que não existem receitas, métodos e modelos prontos para isso, mas é possível traçarmos alguns parâmetros mais gerais que orientam a atividade educativa no sentido desejado. Em primeiro lugar é necessário ter clareza sobre o fim que pretendemos atingir com a nossa ação política e, por conseguinte, com a prática pedagógica: *a liberdade plena dos sujeitos*.

Contudo, sem idealismos, é necessário compreendermos também, e isso é de importância fulcral, os motivos pelos quais, nesta forma social, os sujeitos são privados, sistematicamente, das condições concretas que lhes garantem o seu desenvolvimento integral, ou a realização de sua plena liberdade. Para tanto, é imperioso que o educador, independente da disciplina que leciona, seja das ciências naturais, exatas ou sociais, tenha um sólido conhecimento do processo histórico humano, especialmente a realidade do mundo capitalista e suas contradições. Compreender a lógica do capital, as variáveis políticas, econômicas, ambientais e sociais que se integram às suas crises estruturais, a dinâmica da luta de classes e da alienação e reificação dos sujeitos, é fundamental na medida em que inscreve os valores que norteiam as ações dos

professores em favor do pensamento crítico para a conscientização política da juventude.

Aqui vale outra consideração de extrema relevância para nosso debate. Não são apenas os professores das ciências humanas que devem buscar uma formação crítica, e *radicalmente crítica*, para guiar a escolha de métodos, conteúdos, didática e atividades de suas disciplinas, mas também os professores de todas as áreas do conhecimento. Quem chama a atenção para este tema é o Professor Walter Bazzo, engenheiro e professor na área da educação tecnológica, o qual sustenta veementemente, que os professores das disciplinas ligadas à ciência e a tecnologia, incluam em suas aulas, para além do ensino “conteudista” de cada área do saber, espaços de diálogo e debate sobre as relações e os impactos da ciência e da tecnologia no meio social, a chamada abordagem CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade. Como diz Bazzo (2015, p. 107), “acabou a época em que nos ‘liberávamos’ de semelhantes tarefas com uma resposta lacônica de que ‘minha área é outra’. Estamos falando da vida, e esta área diz respeito a todos nós”. Assim, é uma responsabilidade ética dos professores de todas as áreas, recuperar o sentido histórico e político da ciência e da tecnologia, no sentido de promover as condições para estes empreendimentos serem direcionados à melhoria da vida de todas as pessoas. Para este autor, os educadores críticos, sem se esquivar de seu papel formador das visões de mundo das novas gerações, têm o dever de contextualizar os conteúdos, articulando-os com as mais variadas questões contemporâneas incidentes na produção da vida humana.

Os problemas sociais exibidos diariamente pela mídia local/mundial – a exemplo da escassez da água, das violências, das epidemias, dos estados permanentes de guerra, entre outras questões, provocam ansiedade e, muitas vezes, desesperança nos jovens estudantes, especialmente por estes assuntos estarem tão dissociados dos herméticos projetos escolares. O real e o material não são trabalhados nas salas de aula. [...] ao assumirem a condição de professores, eles desprezam essas discussões e não estabelecem qualquer relação entre os conteúdos curriculares (disciplinares) e as questões sociais que afligem a todos indistintamente (BAZZO, 2016, p. 77).

Bazzo (2014) salienta que a inclusão da abordagem CTS no ensino de ciências, favorece que os estudantes percebam a ciência como uma atividade humana que não está à margem da sociedade, mas é influenciada diretamente por ela e pelas circunstâncias do tempo histórico. Planteia assim, a necessidade de promover discussões sobre a relação da ciência e da tecnologia com os problemas civilizatórios contemporâneos, éticos, políticos e sociais, tais como a fome e a desigualdade social, a poluição e a degradação da natureza, a mobilidade urbana, a urgência no desenvolvimento de novas matrizes energéticas, entre muitos outros assuntos que vão se estabelecendo como “variáveis” incidentes na estrutura e ordem social capitalista.

Existem inúmeros caminhos para mobilizar os conteúdos curriculares em uma direção a um ensino transformador, que tenha como objetivo possibilitar uma leitura mais adequada e aprofundada da realidade social. Entretanto, existe um elemento imprescindível em todas elas: *o estímulo à prática da leitura*. Sabemos que o livro é o repositório do patrimônio cultural da humanidade. Sem acesso ao livro e ao conhecimento letrado e literário, o estudante dificilmente poderá ir além do saber superficial e intimamente ligado ao seu cotidiano e tudo aquilo que sustenta um conhecimento do senso comum. A escola, além da família, é um espaço essencial para a aproximação dos estudantes com os livros. Muitas vezes, quando o estudante não encontra estímulo no ambiente familiar, a escola transforma-se no *locus* privilegiado onde o sujeito poderá acessá-los. É verdade que formar sujeitos leitores é um grande desafio para os educadores. Quando o assunto é a prática da leitura por lazer, percebemos que as séries de televisão ou mesmo apenas gastar tempo nas redes sociais, infelizmente, acaba sendo mais atrativo para muitos adolescentes. Tanto mais difícil é fomentar o interesse por leituras mais técnicas ou complexas, que demandam uma leitura cuidadosa ou morosa para “dissecação” do texto na apreensão de novos conceitos. Muitas pesquisas apontam como nesta era digital, a rapidez e a quantidade das informações disponíveis prontamente na internet estão tornando as leituras cada vez mais superficiais ou limitadas, dificultando a avaliação, a comparação e a reflexão, elementos essenciais para uma leitura crítica de textos. É evidente que se requer muito esforço dos alunos para se apropriar e desenvolver a prática da leitura. Ainda mais, quando os estudantes estão submetidos a sistemas de ensino exaustivos, com inúmeras disciplinas e aulas expositivas em dois turnos, como é o caso dos alunos que frequentam o EMI. Mesmo assim, facilitar a apropriação da prática da leitura não pode deixar de ser um objetivo de uma ação pedagógica engajada. Por isso, saber escolher e propor leituras

interessantes, instigantes, pertinentes e adequadas para o público adolescente é uma tarefa de grande relevância. O incentivo à leitura não pode ser mais apenas uma responsabilidade delegada aos professores de língua portuguesa, mas ao conjunto dos professores da educação básica, que devem colocar como prioridade pedagógica, a formação de sujeitos leitores.

Outro recurso pedagógico que vem se demonstrando bastante interessante para promover a reflexão crítica dos alunos é a utilização de materiais audiovisuais em sala de aula. No artigo “A Escola que Queremos: É Possível Articular Pesquisas Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e Práticas Educacionais?”, Walter Bazzo e Leila Barbosa discutem como a perspectiva CTS pode contribuir com uma educação reflexiva quando utiliza instrumentos fortes e compatíveis com as novas disponibilidades das mídias modernas.

[...] entendemos que a utilização de recursos audiovisuais, como os filmes documentários, em sala de aula aguça os sentidos daqueles que os assistem por meio das imagens e sons. Estes dois elementos quando bem retratados, por sua vez, se misturam aos sentimentos dos sujeitos e provocam emoções que desencadeiam um pensamento, uma reflexão; aquilo que Bachelard (1996) denomina por catarse intelectual e afetiva (BAZZO, BARBOSA, 2014, p. 368).

Segundo os autores, os filmes e documentários têm a peculiar característica de promover uma maior sensibilidade ante as situações apresentadas, aguçando o sentimento de empatia, crucial para a formação dos valores morais e para a modificação de comportamentos. Ricardo Antunes, em sua recente publicação intitulada “O privilégio da servidão” (2018) inclusive dedica um capítulo inteiro de seu livro à apresentação de filmes e de documentários que promovem reflexões altamente pertinentes para compreender os mitos da sociedade do tempo livre e o mosaico do mundo do trabalho superexplorado que se expande em escala global. Dentre eles, o autor cita:

i) *Behemoth*, dirigido por Zhao Liang: filme que retrata como as minas são uma verdadeira sucursal do inferno. Acidentes, contaminação, devastação do corpo produtivo, mortes, tudo isso ocorre na sociedade dos que imaginaram que as tecnologias da informação eliminaria o trabalho mutilador (ANTUNES, p. 26, 2018).

ii) *Consumed*, de Richard Seymour: também inicia retratando o trabalho nas minas, passa pela indústria têxtil e avança para o espaço da produção digital. Mostra, neste contexto, o trabalho imigrante, “esse expressivo segmento do proletariado global que é, simultânea e contraditoriamente, tão imprescindível quanto supérfluo para o sistema do capital” (ANTUNES, 2018, p. 26).

iii) *Machines*, de Rahul Jahin: retrata o mundo infernal do trabalho nas indústrias de tingimento de tecidos, onde homens, mulheres e crianças laboram diuturnamente para dar concretude ao ‘*Make in India*’ (slogan do segundo gigante do oriente). Jornadas de doze horas ou mais, turnos infundáveis, locais de trabalho degradantes e distâncias imensas a serem percorridas entre casa e trabalho. “Esse é o cotidiano vivenciado pelo povo indiano que consegue trabalho. Na outra ponta, um patronato invisível, mas que sabe comandar seus negócios com controle evidente, através de panópticos televisivos” (ANTUNES, 2018, p. 26).

iv) *Factory Complex*, de Im Heung-soon: “O mundo do trabalho feminino nos é apresentado em seu modo afetivo, delicado, qualificado, explosivo, forte, indignado. As opressões vão, uma a uma, sendo enfileiradas: demissões, humilhações, condições sub-humanas, resistências, tanto individuais quanto coletivas. O mito do trabalho na Samsung, com seus adoecimentos e contaminações, é agudamente denunciado: nos assédios, nos baixos salários, na superexploração e, sempre, na forte repressão. As tantas cenas presentes no universo feminino fazem desmoronar o mito dos trabalhos brandos, tecnologizados, assépticos” (ANTUNES, 2018, p. 26).

v) *What We Have Made*, de Fanny Tronde: apresenta a realidade do trabalho na indústria da construção civil na França. “Tragédias, esperanças, expectativas, solidariedade, amizade, tudo isso aparece no mundo do trabalho duro, violento e perigoso da construção civil. Usando e abusando da exploração dos imigrantes. Chuva, tempestade, concretagem, acidentes. As cenas se sequenciam, mostrando como esse ramo combina o receituário taylorista do trabalho prescrito com a pragmática do envolvimento e da manipulação que herdamos do toyotismo. Do primeiro, o taylorismo, vemos a preservação do despotismo. Do segundo, o toyotismo, o exercício de fazer um pouco de tudo no trabalho, o que, além de aumentar a exploração, amplia os riscos de acidentes em um setor no qual eles já ocorrem com intensidade” (ANTUNES, 2018, p. 27).

vi) *Brumaire*, de Joseph Gordillo: reconstitui a história do trabalho, por meio de depoimentos de mineiros, em uma derradeira mina de carvão na França, que teve suas atividades encerradas, mas que são hoje realizadas em países pobres. “Apresenta também a história de uma jovem trabalhadora, filha de um operário da mineração, funcionária no setor de serviços em uma empresa de limpeza. A dupla face do trabalho é exposta, com suas diferenças marcantes, configurando as tantas heterogeneidades e fragmentações que povoam a classe-que-vive-do-trabalho em sua nova morfologia hoje. A dos mineiros, quase todos homens, com suas histórias, seus combates, suas solidariedades, seus medos, riscos, adoecimentos. E a de uma jovem trabalhadora que vivencia o trabalho fragmentado, separado, individualizado, sem passado, sem projeto para o futuro, oferecendo uma bela pintura do passado europeu e sua nostalgia e do futuro nebuloso desse novo proletariado de serviços” (ANUTUNES, 2018, p. 29).

Além destes títulos destacados por Antunes (2018), poderíamos citar muitos outros que expõem uma crítica interessante a alguns aspectos da realidade social sob a égide do capital. Como não citar o último filme de Ken Loach, *Eu, Daniel Blake* (2017) ou documentários brasileiros como *Carne e Osso*, de Marcos Barbosa (Brasil, 2013), e *O Sal da Terra*, de Wim Wenders e Juliano Ribeiro Salgado (Brasil e França, 2015)? Até filmes de ficção científica críticos podem ser de grande valia, uma vez que atraem os adolescentes por seus elementos fantásticos e extravagantes, mas ao mesmo tempo, são passíveis de servirem para alavancar uma série de análises sociológicas pungentes, tais como: *Matrix* de Andy e Larry Wachowski (EUA, 1999); *Mad Max* de George Miller (Austrália, 1979); *Rebelião do Século 21* de Charles Band (EUA, 1990), entre outros. O importante é cada docente encontrar caminhos teórico-práticos para aliar o ensino das ciências e das humanidades a reflexões sobre o momento dramático a qual a civilização humana se encontra, através de debates, leitura e mídias diversas. Obviamente, o domínio dos conteúdos curriculares de cada disciplina pelo docente é imprescindível, tanto quanto a sua ampla difusão para que sejam devidamente apropriados pelos educandos. O compromisso político do educador deve se dar *pari passu* ao intuito de elevação da intelectualidade dos jovens através da transmissão de um conhecimento clássico e científico, essencial para impulsionar a consciência humana para além do pragmatismo da vida cotidiana e para a construção de uma rica personalidade humana. Por isso, não significa que o docente deva “politizar” todo e qualquer conteúdo

ensinado, tampouco transformar a base curricular constituída presente nas escolas.

[...] o problema não está na distribuição das disciplinas ou na necessidade de uma renovação curricular, mas, sim, na concepção dos conteúdos, imbricados ou não à realidade social, até porque pesquisas mostram que um ponto de convergência entre currículos é a participação dos docentes no processo de produção. O professor reconstrói o currículo de acordo com a sua formação, suas concepções epistemológicas e pedagógicas e as condições de trabalho oferecidas pela escola (CIVIERO, 2016, p. 82).

Enfatizamos que o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e sistematizado é condição necessária para que as pessoas tenham ferramentas cognitivas para sua autoconstrução e para, quiçá, vislumbrar uma forma superior de vida humana. No entanto, frisa-se que, para realizar uma prática voltada à emancipação, os conteúdos, sempre quando possível, devem ganhar sentido político em sua relação com a realidade objetiva, com a dinâmica social e com os problemas da sociedade capitalista hodierna, ou como diz Bazzo (2016) com o atual “processo civilizatório”, com as variáveis que cotidianamente passam a fazer parte da cada vez mais complexa vida humana. Em resumo, os professores devem articular os conteúdos no sentido de uma conscientização para o comprometimento teórico e prático dos alunos com a construção de uma forma radicalmente nova de sociabilidade. Necessário observar que, para isso, precisamos dispor de teorias e conhecimentos desmistificadores que esclareçam a fonte propulsora dos mais variados problemas que assolam a humanidade e que possam apontar para a possibilidade real de sua superação. Aqui entra a importância de se educar os educadores, minando-os do conhecimento de uma teoria social que permita compreender a raiz dos problemas que enfrentamos.

É no interior do embate maior entre os interesses do capital em crise, que brutaliza cada vez mais a vida da humanidade, e os interesses do trabalho emancipado, única perspectiva capaz de abrir novos e superiores horizontes para toda a

humanidade, que a nossa luta ganha todo o seu sentido (TONET, 2016, p. 91).

A brutalidade do atual momento histórico torna-se inevitavelmente um combustível para professores comprometidos com a emancipação humana, adquirirem uma postura mais ofensiva, em oposição à ação pedagógica apassivada e “bem comportada” diante da estrutura conservadora da educação. Talvez esta abertura para a luta mais acirrada anticapitalista seja o medo por trás de tantas medidas hostis de governantes atuais em relação às práticas de educadores críticos, que movimentam teorias e conteúdos que apontam para a necessidade de construção de outra forma social. Interessante mencionar, para vias de exemplificação, o discurso de posse do recém-eleito presidente Jair Bolsonaro, quando disse, em palavras aqui transcritas: “– Me coloco diante de toda a nação, neste dia, como o dia em que o povo começou a se libertar do socialismo, se libertar da inversão de valores, do gigantismo estatal e do politicamente correto”, e no momento final, com a bandeira brasileira em mãos diz: “– Essa é a nossa bandeira, que jamais será vermelha”³⁶. Duas possibilidades de interpretação cabem diante destas palavras. A primeira e mais comum entre os críticos do atual governo, é lamentar a ignorância do presidente eleito em relação ao sentido do socialismo, já que o Brasil jamais chegou perto de uma insurreição das massas neste sentido. Ao contrário, o desenvolvimento nacional moderno sempre caminhou, embora com resistência, para o aprofundamento do domínio do capital sobre a vida humana, de forma que a afirmação presidencial torna-se completamente fora de contexto. De outro lado, levando em consideração que a escrita deste discurso provavelmente não foi feita sem influências, creio que a intencionalidade do atual governo é certa e está longe de configurar apenas um devaneio ou um momento de delírio, sem respaldo na realidade objetiva. Ora, na medida em que a crise estrutural do capital se aprofunda, gerando consequências devastadoras e de extrema degenerescência e barbarização da vida social, é natural que o socialismo se coloque, novamente e de forma renovada, como um caminho legítimo para a construção de outra realidade social. Uma vez as condições históricas favoráveis ao levante rebelde da classe trabalhadora na luta pela emancipação humana, os discursos mistificadores sobre o sentido do socialismo e a instauração de um medo irracional ao comunismo devem ganhar força nos mais diversos contextos sociais e midiáticos, dada a necessidade das classes dominantes controlar permanentemente o conjunto do processo social. Daí a possibilidade ímpar

³⁶ Disponível na íntegra em <https://www.youtube.com/watch?v=IwcF1MFR7Is>

oferecida pelo atual momento, para se fortalecer atividades pedagógicas emancipadoras, que imprima nos conteúdos ensinados um caráter revolucionário, permitindo a juventude compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que ela se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo em que vive.

Uma concepção revolucionária lhe permitirá perceber a serviço de que e de quem está o conhecimento que ele produz! Além disto, uma concepção de mundo revolucionária permitirá que os conhecimentos produzidos nos diversos campos da ciência da natureza contribuam para a construção desta mesma concepção de mundo ao invés de ficarem confinados em suas esferas específicas e, muitas vezes, se colocarem lado a lado com crenças religiosas e/ou místicas e irracionistas (TONET, 2016, p 148).

No Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Tecnológica (NEPET), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), são realizadas muitas pesquisas por professores da educação básica, nas mais variadas áreas do conhecimento, especialmente do ensino das ciências da natureza e da matemática, em que se discute a necessidade da promoção de um ensino crítico e emancipador das ciências para a juventude das escolas públicas. Nas aulas e debates coordenados pelo professor Walter Bazzo, sempre é destacado que, para a escolha dos conteúdos, métodos, epistemologias, didáticas e práticas de ensino, o docente comprometido com uma educação emancipadora deve questionar-se: *para quem, para que e por que ensinar?* As possibilidades particulares de se realizar um ensino voltado à emancipação humana em cada área do saber são diversas. No entanto, todas as iniciativas devem ser pautadas por uma clara compreensão, ontologicamente crítica, a respeito da finalidade da prática política e pedagógica do educador, bem como dos melhores meios para, junto com os alunos, mobilizar o conhecimento histórico e sistematizado para a correta leitura da realidade e uma profunda ruptura com senso comum.

Manter o *status* comportado de uma educação apassivada sempre foi mais prudente, quando não se sabe *o que fazer, por que e para que fazê-lo*. Mudar atitudes dá muito trabalho. Assim, segue-se a lógica da reprodução dos ditames metricamente

elaborados para perpetuação do progresso e da ordem social já estabelecida desde os primórdios da instituição da propriedade privada e da acumulação de riquezas. Tal rompimento poderá alterar demasiadamente o equilíbrio “natural” das coisas. A base política da educação nacional (e por que não mundial?) jaz adormecida e refém de um sonho utópico de globalização, que mais parece uma aceitação sem vistoria da lógica do capital sem pátria. Treinar para prosseguir. Prosseguir o quê? Para quê? Para quem? Sem pensarmos sobre as variáveis que abastecerão a nova equação civilizatória, nós nos comportaremos como uma engrenagem que mantém a educação de acordo com o poder hegemônico e com as mentes já corrompidas, gerando em passos cada vez menores e numa velocidade descomunal as desigualdades sociais entre povos e nações. Qual será o resultado? Infelizmente, minhas reflexões apontam para um colapso, em nível local e mundial de proporções jamais imagináveis, capaz de extinguir os seres vivos do Planeta Terra (BAZZO, 2016, p. 89-90).

Assim finalizamos esta tese, certamente com um tom pessimista diante da atual conjuntura, pois como alerta Gramsci, a razão assim nos exige. Mas, parafraseando Ariano Suassuna, “Se os otimistas são tolos, já os pessimistas, não deixam de ser chatos. Bom mesmo é ser realista esperançoso”. A motivação, ou o “otimismo da vontade”, como diria Gramsci, insurge quando temos a ciência de que, diante do pior cenário, sempre é possível a transformação da realidade, porque em última instância, são homens e mulheres que fazem o mundo, que tecem a história humana. Portanto, estamos diante de uma “encruzilhada”, como muito bem expressa Tonet (2016). Uma encruzilhada na qual, todos aqueles comprometidos com a construção de outra forma social precisam ativamente se posicionar: ou continuamos a contribuir, de forma mecânica e irrefletida com a reprodução do capital e sua barbárie, ou nos movimentamos em luta, em todas as esferas, para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade, mais justa, igualitária, mais humana e plenamente livre.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adolescência é uma fase que compreende uma série de transformações biológicas e psíquicas fundamentais para a formação da personalidade humana. Com a chegada da puberdade, os interesses infantis vão se modificando em novos interesses, ao mesmo tempo em que a própria forma de perceber e pensar o mundo atinge um novo patamar de abstração e complexidade. Na esteira deste processo, o adolescente vai, pouco a pouco, desprendendo-se da completa dependência da família na busca por sua identidade e inserção social. “A vontade de autonomia e da criatividade individual, de politização e de valorização do novo e do diferente, são aspectos que nos jovens do 2º grau emergem de forma aguda e “febril”, caracterizando assim este importante momento do crescimento humano” (NOSELLA, 2016, p. 21).

Desta forma, para assegurar a todos os adolescentes brasileiros o acesso às condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento, o Brasil dispõe de uma legislação própria – o Estatuto da Criança e do Adolescente (2002), cujos direitos ali descritos devem ser estendidos “a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem” (BRASIL, 2002). Isso nos leva a conclusão de que uma educação básica de qualidade tem de ser ofertada “indistintamente” a todos, embora saibamos que na realidade, este é apenas um entre tantos outros direitos negados a muitos jovens em decorrência da abismal desigualdade social que assola o país.

Vimos que por variados motivos sociais e econômicos, a sociedade industrial do século XX demandou um prolongamento da educação escolar obrigatória, hoje estendida até os 17 anos de idade. Entretanto, notou-se que, tradicionalmente, existe uma dualidade expressa no tipo de ensino secundário dirigido aos adolescentes ricos em relação aos mais pobres. Para os filhos das famílias com capital econômico privilegiado, uma educação humanista de cultura geral para formar dirigentes, para os filhos dos trabalhadores, uma educação

direcionada à formação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado.

Defender o direito dos adolescentes das classes populares ao acesso a uma educação universal de elevada qualidade, por conseguinte, significa enfrentar a dualidade estrutural do ensino médio, criticando as iniciativas que intentam rebaixar os currículos, métodos, práticas e condições gerais de ensino para a juventude trabalhadora. É verdade que muitas respostas foram dadas pelos setores progressistas, no âmbito das políticas educacionais, para contornar a desigualdade educacional e de oportunidades que se expressam, de forma aguda e constrangedora, no ensino médio.

No escopo dos teóricos da educação comprometidos com a superação do capital, encontram-se dois grupos com táticas distintas. De um lado, aqueles que afirmam que a conjuntura social e econômica brasileira desigual ainda exige sistemas de ensino médio plurais, contemplando, além do Ensino Médio Regular, percursos formativos profissionalizantes para os mais pobres. Esses pesquisadores, no entanto, creem que estes últimos possam ser organizados de forma integrada a um ensino de cultura geral, direcionado à omnilateralidade humana. De outro lado, em divergência, estão os pesquisadores que pensam que a escola pública não pode renunciar à sua dimensão formativa geral para exercer treinos profissionalizantes prematuros. Argumentam que, “se a desumana necessidade da família os empurra (os adolescentes) para a profissionalização precoce, cabe ao Estado intervir, remunerando seu trabalho/estudo, garantindo com isso, a indefinição profissional, direito natural dessa fase etária, sem assistencialismo ou subterfúgios didáticos” (NOSELLA, 2016, p. 09). Em suma, estes últimos não abrem mão da função social do ensino médio, enquanto momento pedagógico direcionado à sólida formação cultural e intelectual dos adolescentes. Refutam, portanto, a possibilidade de “integração” entre o ensino médio geral e o técnico profissional, uma vez que ambos representam uma clara oposição política-pedagógica: o primeiro é para quem dirige, e o segundo, para quem é dirigido.

Esta oposição é questionada pelos propositores da política educacional do Ensino Médio Integrado, cuja proposta é ofertar um ensino médio técnico, mas que também contenha elementos para uma educação omnilateral ou unitária para os adolescentes da classe trabalhadora. Para fundamentar a referida política educacional, teóricos de sólida formação marxista embasam o ensino médio profissional na noção do trabalho como princípio educativo. O trabalho – compreendido em sua dimensão concreta, como ato fundante do ser social – passa a ser

interpretado também como preparação do educando para o trabalho produtivo. Além disso, resgatam duas concepções importantes na historiografia da educação socialista para legitimar o Ensino Médio Integrado: a bandeira da politécnica e o ideário da Escola Unitária de Antonio Gramsci.

De início, vimos que embora seja importante a compreensão de que todas as dimensões sociais possuam uma relação de dependência ontológica para com o trabalho, a instauração do trabalho como um princípio educativo, compreendido em seu âmbito genérico, como produção de valores de uso, tem se demonstrado insuficiente para embasar estratégias político-educativas que tenham no horizonte a emancipação humana. Ao contrário, a polissemia e ambiguidade presentes nas diversas abordagens teóricas sobre o princípio educativo do trabalho facilitam a sua interpretação para fins convenientes ao sistema sócio-metabólico do capital, como é o caso das propostas que tentam “profissionalizar” o espaço da cultura geral do ensino médio.

A utilização da bandeira soviética da educação politécnica, por sua vez, também apresentou uma série de problemas sob a ótica do materialismo dialético. Além da despolitização que o conceito sofreu ao ser interpretado unicamente em seu âmbito epistemológico, como “o conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção moderna”, a politécnica demonstrou ser um nome-bandeira anacrônico, que serviu como resposta a uma configuração histórica determinada, muito questionável em sua validade semântica e política para nutrir propostas educacionais adequadas à realidade brasileira contemporânea.

O mesmo vale para a inestimável contribuição gramsciana. A sua estratégia revolucionária fora elaborada como resposta histórica à realidade do desenvolvimento capitalista da Itália no início do século XX. Portanto, não seria adequado extrair da análise gramsciana um modelo pedagógico completo, como solução pronta a ser transportada ao nosso presente. Entretanto, devido às semelhanças no desenvolvimento histórico do ensino secundário italiano e do brasileiro ao longo do século XX, especialmente no tocante à estrutura dual e classista desta etapa do ensino básico, é possível incorporar algumas contribuições do pensador italiano para a formulação de táticas mais combativas frente às determinações do capital para a educação da juventude trabalhadora. É o caso da crítica contundente que o autor italiano faz à profissionalização do ensino secundário, de cultura aligeirada, servente aos diferentes ramos produtivos. Gramsci, como crítico da dualidade do ensino secundário, assume a defesa de uma formação unitária para todos, isto é, humanista, de cultura geral, “desinteressada”, moderna e de elevada qualidade. Neste

sentido, argumentamos nesta tese que, como o autor rechaça a criação de tipos distintos de escola em função da classe social a que se destina, a utilização de seu legado teórico para legitimar a atual multiformidade do ensino médio brasileiro e a difusão de escolas técnicas profissionalizantes como forma de “travessia” para um ensino integral, é um equívoco que não encontra respaldo no historicismo absoluto daquele autor.

Assim, mediante uma análise crítica aos pilares que fundamentam o EMI, trabalhamos com a hipótese de que esta política educacional, ao preparar os adolescentes para o trabalho produtivo de capital através da profissionalização precoce, coaduna-se às demandas de manutenção e expansão do modo de produção capitalista, cuja estrutura reforça e naturaliza seus valores num movimento de acomodação e apassivamento político dos adolescentes da classe trabalhadora. Esta tese faz parte de um movimento, ainda restrito, de resistência à ampliação da educação básica profissionalizante centrada no trabalho, em prol do aperfeiçoamento do ensino médio de cultura geral que possa priorizar uma formação para a elevação cultural e intelectual dos adolescentes, como preconizava Gramsci em seu projeto educacional para a juventude italiana. Encontrar caminhos para desenvolver um ensino médio comprometido com o pleno desenvolvimento dos adolescentes, embora com todas as limitações alegadas à educação nesta forma social, é o segundo ponto fulcral desta tese, em que pesou a defesa de um ensino médio que proporcione *um período escolar de indefinição profissional*, no qual os jovens das escolas públicas tenham acesso a uma formação geral de elevada qualidade, não permitindo que sua criatividade seja capturada precocemente pela necessidade de formação técnica para o mercado. Considerando a expansão do princípio da profissionalização do ensino médio, alinhado aos interesses do capital, acentuo uma posição de resistência em prol do aperfeiçoamento contínuo e universal do Ensino Médio Regular, não vocacional, de cultura geral para todos. Portanto, endosso veementemente a afirmação de Nosella (2009, p. 04, grifo meu), quando diz que:

Qualquer consideração de que o ensino médio deve levar em conta a preparação (imediate ou remota) para o mercado de trabalho é admitir a legitimidade da profissionalização precoce. A atual apologia e ampliação do ensino profissional é uma declaração da falência e do abandono do ensino médio regular, indisfarçável expressão do agravamento da dualidade social e escolar.

A educação básica, como o nome já indica, tem de priorizar uma formação geral para que todos os adolescentes de todas as classes sociais, tenham a capacidade de escolher caminhos profissionais e sentidos para sua vida de forma mais consciente, madura e refletida. Ao se negar o precoce treinamento vocacional, protege-se o direito de todos os adolescentes de poder usufruir um tempo e um espaço escolar adequado à construção gradual de seus interesses, da sua intelectualidade, de suas habilidades e potencialidades.

Embora a pesquisa empírica exposta nesta pesquisa não tenha pretensão de universalidade, uma vez que não reflete a situação dos alunos de todas as escolas técnicas do país, foi sintomático o resultado obtido através do levantamento de dados feito com os alunos e ex-alunos do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Constatou-se que, localmente, preparam-se adolescentes para atividades profissionais em idade precoce, sem que grande parte dos alunos necessite ou que demonstre real interesse na formação técnica ofertada. A notável falta de interesse dos alunos pelo ensino profissional, a despeito de suas necessidades econômicas, pode ser compreendida pela faixa etária precoce, de 13 ou 14 anos, em que os alunos são levados a optar por uma determinada formação técnica vocacional. Sustentamos que a escola deveria ser sensível a este processo e não forçar, através de currículos especializados e exaustivos, a escolha de uma profissão determinada para alunos tão jovens e vulneráveis.

Se na fase da adolescência os jovens começam a construir os traços fundamentais de sua personalidade, é imprescindível que a escola amplie ao máximo os horizontes culturais do alunado por meio do ensino das ciências, da arte, da literatura, do teatro, da dança, da música, do esporte, da filosofia e da tecnologia. Neste contexto, o ensino médio deve ser uma etapa da educação básica que incorpore um trabalho cultural amplo que possibilite o autoconhecimento e o reconhecimento de habilidades e interesses diversos, ao lado da possibilidade de uma compreensão ampla, objetiva e universal da história. Neste sentido pedagógico, a inserção de percursos formativos profissionalizantes não representa uma *ampliação* curricular, como muitos acreditam, mas uma *restrição ou rebaixamento*, devido ao tempo educacional despendido a atividades heterônomas, relativas apenas a uma área específica de conhecimento técnico, muitas vezes avesso aos próprios interesses do educando, como demonstrado em nossa pesquisa *in loco*.

Assim, para fins de conclusão, pensamos que, mesmo a escola sendo tradicionalmente uma instituição conservadora, que responde às

demandas de manutenção da atual ordem social, a luta contra o capital no terreno das políticas públicas para a educação compreende a recusa intransigente à forma pela qual sujeitamos os adolescentes ao mais seguro apassivamento e amoldamento aos desideratos do capital. Isto implica, entre outras coisas, lutar por um *Ensino Médio Unitário*, isto é, que seja “mercadologicamente desinteressado”, que prime por um tempo escolar alinhado às necessidades existenciais e formativas dos adolescentes, com atividades voltas à ciência e à tecnologia, atividades críticas, lúdicas, criativas, atualizadas e prazerosas. Para aprimorar o ensino médio nestes termos, é indispensável um recuo progressivo de módulos técnicos profissionalizantes de ensino médio, em direção oposta ao que acontece hoje no Brasil.

Por fim, pensamos que é urgente para os setores progressistas repensar a problemática da educação e do ensino da juventude das classes populares à luz da emancipação humana. Seguramente, se imputarmos a liberdade plena como princípio de nossas estratégias e projetos educacionais de resistência frente aos condicionantes mercantis da educação, dificilmente existirá lugar para a defesa de modelos de ensino básico voltados ao trabalho produtivo de capital, que tem servido como instrumento de amoldamento da juventude trabalhadora à realidade brutal que se apresenta. Uma educação para a emancipação humana, portanto, como projeto de antítese radial frente às teses liberais e reformistas para o ensino médio, tem de concentrar-se nas formas mais adequadas, tanto estruturais quanto formais, para que todos os jovens possam assimilar o legado cultural da humanidade em sua forma mais rica e mais elevada, sem qualquer brecha para o rebaixamento curricular com vistas a assistir os mais pobres, estes precisam apenas de igualdade de condições para estudar e se desenvolver com dignidade, como preconiza o ECA.

Evidentemente que a instauração de currículos não é suficiente para movimentar a educação no sentido da emancipação humana, uma tarefa ampla sistematicamente minada pela sociabilidade fundada sob a hegemonia do capital. Entretanto, o caráter contraditório da educação abre um leque de possibilidades que podem contribuir para um movimento pedagógico transformador. Isto requer o fomento a práticas pedagógicas que conduzam a juventude a uma compreensão sofisticada do mundo natural, social e político. Através da oferta de um ensino científico e tecnológico crítico e politicamente contextualizado, é possível criar condições para os jovens romperem gradualmente com o senso comum, dando-lhes os elementos para que possam pensar por si mesmos e movimentar a sua sensibilidade para com os problemas sociais e ambientais contemporâneos. Estas tarefas se tornam possíveis quando

educadores, cientes de seu papel político, trabalham na direção da emancipação humana, orientando sua prática pedagógica não apenas à transmissão do saber sistematizado, essencial para uma rica formação humana, mas também, para que o conhecimento esteja intimamente articulado com a transformação radical do mundo. Em suma, para que os adolescentes das classes populares se percebam como membros do gênero humano, condicionados por uma forma específica de sociabilidade que pode ser mudada, transformada e superada.

Sabemos que a educação formal não poderá assumir o papel de liderar a humanidade em um processo revolucionário, para a construção de um novo patamar civilizatório para além do capital, mas igualmente, sem sua contribuição, esta tarefa torna-se inviável ou inexecutável. Por isso, o comprometimento político dos professores com uma educação que aponte no sentido da emancipação humana, embora uma tarefa bastante restrita e diminuta, torna-se indispensável, vital e elementar dentro de uma estratégia ampla de transformação radical da sociabilidade fundada sob a hegemonia do capital diante da fruição da vida e a da plena liberdade humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Editora Práxis, 1999.

ANAZAWA, L. S; GUEDES, M. S; KOMATSU, B. K; MENEZES FILHO, N. A. **A loteria da vida: examinando a relação entre a educação da mãe e a escolaridade do jovem com dados longitudinais do Brasil**. São Paulo: Insper, 2016.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME, v. 9, n. 1, p. 106-126, jan./abr., 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 2006.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estud. av.** [online], vol.28, n.81, 2014.

ANTUNES, Ricardo. Mundo do trabalho na era da reestruturação produtiva: impasses e desafios do novo sindicalismo brasileiro. **Transinformação**, v. 8, n.3, p.130-137, setembro/dezembro, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços da era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Campinas: UNICAMP, 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016a.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; NOSELLA, Paolo. Educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago., 2012.

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 5. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BAZZO, Walter Antonio. Ponto de ruptura civilizatória: a pertinência de uma educação desobediente. **Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad** (En Línea), v. 11, p. 73-91, 2016.

BAZZO, Walter Antonio. Quase três décadas de CTS no Brasil! Sobre avanços, desconfortos e provocações. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 11, p. 50-68, 2018.

BAZZO, Walter A; BARBOSA, LEILA C. A. A escola que queremos: é possível articular pesquisas ciência-tecnologia-sociedade (CTS) e práticas educacionais?. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 8, p. 363-372, 2014.

BEMVINDO, Vitor. A concepção socialista de educação politécnica: contribuições dos socialistas utópicos, libertários e científicos. **Revista HISTEDBR online**. v. 16, n. 70, 2016b.

BEMVINDO, Vitor. **Por uma História da Educação Politécnica: Concepções, Experiências e Perspectivas**. Niterói: UFF, 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1997.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, 1909.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, 1937.

BRASIL. Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, 1942.

BRASIL Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau, 1982.

BRASIL Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.415 de 13 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017.

BRASIL. Portaria MEC n. 646 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 Federal n. 2.208/97 e dá outras providências, 1997b.

BRASIL. Concepção e diretrizes. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

BRASIL. Plano de Expansão da Educação Profissional. Brasília: MEC/SETEC, 2005.

BOCK, Ana, M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 11 n. 1 Janeiro/Junho, 2007.

BUNGE, Mario. **Epistemologia**. São Paulo: T. A. Queiróz/ EDUSP, 1980.

CARA, Daniel. O Programa escola sem partido quer uma escola sem educação. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, p.43-47 2016.

CARDOSO, Luís Antônio. A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo. **Tempo Social**. Revista de sociologia da USP, v. 23, n. 2, 2011.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez., 2017.

CIVIERO, Paula Andréa Grawieski. **Educação matemática crítica e as implicações sociais da ciência e da tecnologia no processo civilizatório contemporâneo**: embates para formação de professores de matemática, 2016. 346 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. A determinação dupla do trabalho em Marx: trabalho concreto e abstrato. **Revista Outubro**. n.19, p. 01-15, 2011.

CLÍMACO, Adélia A. S. **Repensando as concepções de adolescência**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

CNI (Confederação Nacional da Indústria). **Educação para a nova indústria:** uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil. Brasília, DF: CNI, 2007.

COELHO, Juçara Eller. A reforma da educação profissional da década de 1990 na Escola Técnica Federal de Santa Catarina/unidade Florianópolis. **Holos**, ano 30, v. 02, p. 13-23, 2004.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do Ensino Médio e Técnico:** percepções dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, p. 52-62, maio./jun./jul./ago. de 2005.

DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. São Carlos: UFScar, 2015.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a Questão do Saber Objetivo na Educação Escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 71, p. 79-114, 2000.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano** (tese de doutorado em educação/UNICAMP). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1992.

DUARTE, Newton. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159 p.78-102 jan./ma, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica:** uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. 2014. 622 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa

Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Jarbas Maurício. Ensino médio no Brasil: a atualidade de Gramsci para a análise das políticas educacionais brasileiras. In: I JOINGG - Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, 2017, Fortaleza. **Anais da I Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci**. Fortaleza: Faced-UFC, v. 2. p. 1-12, 2016.

GOMES, Jarbas Maurício. Cultura geral e escola unitária em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.53, p. 153-172, outubro, 2013.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 22. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 4 (Americanismo e Fordismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson

Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Trad. Manuel Simoes. Lisboa: Seara Nova, vol. I, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. vol 1: 1910-1920. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **La Conquista dello Stato** (L'Ordine Nuovo, 12 de Julho de 1919), Scritti Politici, Roma, 1967.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução Rogério Bettoni, 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

IASI, Mauro Luis. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

IASI, Mauro Luis. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 67-83, jan./abr. 2013.

IASI, Mauro Luis. **Processos de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Político Pedagógico Institucional** – PPI. Blumenau: IFC, 2009.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A Relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. 528 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

LESSA, Sergio. Uma introdução ao conceito de mais-valia. **Espaço Socialista**. Jornal 81, versão online, 2015. Disponível em: <<http://espacosocialista.org/portal/2015/08/jornal-81-uma-introducao-ao-conceito-de-mais-valia>>

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v.20, n.02, p. 269-301, jul./dez. 2002.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Lucília R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *In*: CBE – Conferência Brasileira de Educação. **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

MACHADO, Lucília R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario. **Aos educadores brasileiros**. DVD, Campinas, 2007a.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007b.

MANIFESTO DOS EDUCADORES. **Manifesto dos educadores**: mais uma vez convocados. (Janeiro de 1959). *In*: Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. Especial, agosto, 2006.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 33ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro III, Tomo II. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MARX, Karl. **Os manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa, Edições 70, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**, 1848. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MENEGAT, Marildo. Sem lenço nem aceno de adeus: formação de massas em tempo de barbárie, como a esquerda social pode enfrentar esta questão? **Praia Vermelha** (UFRJ), v. 18, p. 146-177, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Reforma Capanema**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 63 out/dez. 2015.

MUMFORD, Lewis. **Technics and human development: the myth of the machine**, vol I. New York: Harcourt Brace, 1967.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social**. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFEES/ABEPSS, 2009.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2016a.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2016.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, vol. 32, n. 117, out./dez. p. 1051-1066, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico**. Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo LIPHIS do PPGE da UNINOVE-SP, 2009.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.60, jan-mar, 2015.

NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio pedagógico em Marx, Lênin e Gramsci e sua problemática na atualidade. **Revista Histedbr online**, Campinas, n.25, p. 271-274, março, 2007.

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

NOSELLA, Paolo; GOMES, Jarbas Maurício. Ensino médio e educação profissionalizante. **Revista RBBA**. Vitória da Conquista v.5 n.1 e 2 p. 009 a 026. julho, 2016.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino médio**. 5ed. São Paulo: Ática, 2002.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

RICHTER, Leonice Matilde. Dialética do Concreto. **Educação e Políticas em Debate**, v.1, p. 236-248, 2012.

RUMMERT, Sonia Maria; Algebaile, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 54 jul.-set, 2013.

RUMMERT, Sonia Maria; Algebaile, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, Mariléia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria. (Org.). **Jovens, Trabalho e Educação: A conexão subordinada de formação para o capital**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, v. 1, p. 15-70, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: _____; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 167-182, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **Revista da ANDE**, n. 7, 1983.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre**, São Paulo: MEC/ INEP – CENAFOR, n. 1, out, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012c.

SANTOS, Benedito dos. **Emergência da concepção moderna de infância e adolescência**: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Tradução Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA, Filomena. L. G. R. A docência nos cursos de Ensino Médio Integrado à educação profissional: desafios para as políticas de formação de professores. VII Colóquio Ensino Médio, **História e Cidadania**, v. 2, n. 2, 2012.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez, 2006.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: Unijuí, 2000.

SOUZA, Jessé. A parte de baixo da sociedade brasileira. **Revista Interesse Nacional**. v. 14, p. 33-41, 2011.

SOUZA, Jessé. **A ralé Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Vol. I. Tradução de Maria Carlota Melo. Lisboa: Estampa, 1976.

TARDELI, Denise D´Aurea. Orientação profissional de adolescentes: o difícil momento da escolha. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 2, p. 124-136, jul/dez, 2008.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3a edição ampliada. São Paulo, 2016

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. Rio de Janeiro: Ed. Alfa-ômega, 2009. 124p.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, 2003.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **Perspectiva: Florianópolis**, v.14, n. 26, p. 39 - 70, jul./dez. 1996.

TUMOLO, Paulo Sergio. Gramsci, transição social e educação: **notas para uma reflexão crítica**. Editora em Debate/UFSC: Florianópolis, 2014.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

TUMOLO, Paulo Sérgio; TORRIGLIA, Patrícia Laura; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Educação e emancipação humana: elementos introdutórios. **Perspectiva** (UFSC), v. 31, p. 11-25, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, Lev Seminióvitch. **Obras Escogidas**. Torno IV. Madri: Visor e MEG, 1996.

APÊNDICE 1 – Questionário com alunos do IFC – Campus Camboriú

Caros alunos,

Este questionário servirá para uma pesquisa de doutorado em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina.

O questionário é anônimo, portanto desejamos que sejam os mais fiéis possíveis em suas respostas.

Responda apenas uma alternativa para cada questão, aquela que mais esteja de acordo com sua realidade, com suas intenções e opiniões.

Muito obrigada pela sua participação!

1. Qual curso técnico você frequenta?

- Agropecuária
- Hospedagem
- Informática
- Controle Ambiental

2. Em que série você está matriculado?

- 2º ano
- 3º ano

3. Qual a sua idade?

- 18
- 17
- 16
- 15
- 14

4. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós graduação

5. Você foi aprovado na prova do IFC por:

- Ampla concorrência
- Cotas para estudantes de Escolas Públicas
- Cotas para estudantes Pretos, Pardos e Indígenas (PPI)
- Cotas para estudantes de Baixa Renda
- Cotas para estudantes com Deficiência (PcD)
- Cotas para estudantes provenientes de Agricultura Familiar
- Não sei responder

6. Por que você estuda no IFC?

- Porque é o melhor ensino médio público da região.
 - Porque tenho interesse no ensino técnico.
 - Porque meus pais acharam que seria melhor para mim.
 - Porque necessito de uma qualificação profissional para entrar no mercado de trabalho rapidamente.
 - Para ganhar bolsa de estudo.
 -
- Porque: _____
- _____

7. Se você NÃO estivesse estudando em período integral no IFC, você:

- Teria que trabalhar, além de estudar.
- Apenas faria o ensino médio em outra escola, sem necessidade de trabalhar.

8. Dos objetivos com a FORMAÇÃO TÉCNICA:

- Meu objetivo é trabalhar na área técnica após o ensino médio.
 - Meu objetivo é entrar em um curso universitário na área do curso técnico.
 - Não tenho objetivos com a formação técnica.
 -
- Outro: _____
- _____

9. Após a conclusão do ensino médio, você:

- Terá que trabalhar em tempo integral.
- Fará graduação, mas também terá que trabalhar.
- Fará graduação, sem necessidade de trabalhar.
- Ainda não sei.

10. Sobre a influência do curso técnico em suas escolhas profissionais:

O Me influenciou na escolha do curso universitário, que será na mesma área do curso técnico.

O NÃO me influenciou na escolha do curso universitário, estudarei algo bem diferente na universidade.

O Me influenciou na decisão de trabalhar na área técnica logo após a conclusão do ensino médio.

O Ainda não decidi sobre meu futuro profissional.

**APÊNDICE 2 – Questionário com alunos egressos do IFC –
Campus Camboriú**

Caros alunos,

Este questionário servirá para uma pesquisa de doutorado em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina.

O questionário é anônimo, portanto desejamos que sejam os mais fiéis possíveis em suas respostas.

Responda apenas uma alternativa para cada questão, aquela que mais esteja de acordo com sua realidade.

Muito obrigada pela sua participação!

1) Em que turma você estudou?

- AA14
- AB1414
- CA14
- TH14
- IA14

2) Depois de formado, você já trabalhou ou ainda trabalha remuneradamente na área técnica de sua formação?

- Sim
- Não

3) Você optou por fazer um curso de graduação em uma área do conhecimento relacionada à área técnica de sua formação?

- Sim
- Não

ANEXO 1 – Lei nº 13.415/2017**LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.**

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput*.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput*.

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o *caput*.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de

qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do *caput*, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*.

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.

Art. 9º O *caput* do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no *caput*, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no *caput* destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os Arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular,

e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o *caput* prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o *caput* será realizada com

base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do *caput*.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do *caput* poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do *caput* do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o *caput*, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o *caput*, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse,

execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o *caput* analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho

ANEXO 2 – Decreto nº 2.208/1997**DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.**

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, DECRETA:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art. 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos

de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

§ 1º Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§ 2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o *caput*, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelo os sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio,

na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10º Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art. 11º Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997; 176 º da Independência e 109 º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO 3 – Portaria nº646/1997**Portaria MEC Nº 646/97 DE 14 DE MAIO DE 1997.**

Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições e considerando o disposto nos Art. 39 a 42 e 88 da Lei nº 9394 de 24 de dezembro de 1996, bem como o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, resolve:

Art. 1º - A implantação do disposto nos Art. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97, far-se-á, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos.

§ 1º - As instituições federais de educação tecnológica - Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica - para dar cumprimento ao disposto do caput deste artigo, elaborarão um Plano de Implantação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos.

§ 2º - Será constituído um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos Conselhos das Escolas Técnicas Federais - CONDITEC, das Escolas Agrotécnicas Federais - CONDAF, das Escolas Técnicas das Universidades Federais - CONDETUF e dos Centros de Educação Federais de Educação Tecnológica - CONCEFET e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma da educação profissional.

§ 3º - O Grupo de Trabalho, baseado na avaliação do processo de implantação da reforma, indicará a necessidade de prorrogar o prazo inicial previsto no Plano de cada escola, que não poderá ser superior a 01 (um) ano.

Art. 2º - O Plano de Implantação deverá prever o incremento da matrícula na educação profissional, mediante a oferta de:

I - cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino; II - cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva; III - cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico; IV - cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96.

Art. 4º - O plano de implantação a que se refere o Art. 1º deverá prever um incremento de vagas em relação às vagas oferecidas em 1997 no ensino regular de, no mínimo, 50% no período de até 05 anos.

§ 1º - O ingresso de novos alunos, a partir do ano letivo de 1998, dar-se-á de acordo com disposto no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

§ 2º - No cálculo do incremento das vagas previsto no caput deste artigo, considerar-se-á apenas a matrícula no ensino médio e nos cursos mencionados nos incisos I e II deste artigo.

Art. 5º - Fica assegurado aos alunos das instituições federais de educação tecnológica, que iniciaram seus cursos técnicos no regime da Lei nº 5.692/71 e dos Pareceres que a regulamentam, inclusive os que ingressaram no ano de 1997, o direito de os concluírem pelo regime vigente no seu ingresso ou de optarem pelo regime estabelecido pela Lei nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208/97.

Art. 6º - As instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma a atender as peculiaridades de sua localização e metodologias aplicadas a esse ensino.

Art. 7º - A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores

em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros.

Art. 8º - As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional.

Art. 9º - As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando: I - identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos; II - adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos. Parágrafo único. Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais.

Art. 10º - As instituições federais de educação tecnológica serão credenciadas, mediante propostas específicas, para certificarem competências na área da educação profissional.

Art. 11º - As instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional conforme previsto no Art. nº 44 da Medida Provisória nº 1.549-29, de 15 de abril de 1997.

Art. 12º - São mantidos os dispositivos do Parecer nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, bem como os demais pareceres que, baseados em sua doutrina, criaram habilitações profissionais de nível técnico até a definição, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de novas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 13º - São mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei nº 9.394/96.

Art. 14º - As instituições de educação tecnológica deverão adaptar seus regimentos internos, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, ao disposto na Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

Art. 15º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

PAULO RENATO SOUZA

Ministro de Estado da Educação e do Desporto

ANEXO 4 – Decreto nº 5.154/2004**DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004.**

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, DECRETA :

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1o, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar,

simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria. § 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad